

A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública de Estado

La educación del campo y su normatización como política pública de Estado

Education of the field and its normalization as a Public State Policy

Fabiana Fátima Cherobin¹

Resumo

O artigo trata da Educação do Campo (EdC) e do processo de sua normatização como Política de Estado. Objetivamos compreender como se deu este processo e quais as alterações que ocorreram com a instituição da EdC como política pública. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos do MEC, do MST e das Conferências Nacionais de Educação do Campo. A partir deste estudo, chegamos à conclusão que o conceito de EdC estava ligado às experiências de educação que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vinha realizando, cujo foco era o trabalho e o enfrentamento de classe, ao ser normatizada como política de Estado a proposta foi resignificada e o trabalho foi gradativamente substituído por palavras e expressões menos conflituosas, aspectos que camuflam a realidade e ocultam a luta de classes que se expressa no campo e na cidade. Apontamos para a necessidade do MST retomar sua proposta de educação, pautada pela luta pela terra e pelo enfrentamento de classe como elementos fundamentais para a constituição de uma educação da classe trabalhadora.

Palavras chaves: educação do MST; política de educação do campo; Estado.

Resumen

El artículo trata de la Educación del Campo (EdC) y del proceso de su normatización como Política de Estado. Objetivamos comprender cómo se dio este proceso y cuáles las alteraciones que ocurrieron con la institución de la EdC como política pública. Utilizamos como procedimiento metodológico la investigación bibliográfica y el análisis de documentos del MEC del MST y de las Conferencias Nacionales de Educación del Campo. A partir de este estudio, llegamos a la conclusión que el concepto de EdC estaba ligado a las experiencias de educación que el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) venía realizando, cuyo foco era el trabajo y el enfrentamiento de clase, al ser normatizada como política de " El Estado fue rechazado y el trabajo fue gradualmente sustituido por palabras y expresiones menos conflictivas, aspectos que camuflan la realidad y ocultan la lucha de clases que se expresa en el campo y en la ciudad. Señalamos la necesidad del MST de reanudar su propuesta de Educación, pautada por la lucha por la tierra y por el enfrentamiento de clase como elementos fundamentales para la constitución de una educación de la clase trabajadora.

Palabras claves: educación del MST; política de educación del campo; Estado.

Abstract

The article deals with the Education of the Field (EdC) and the process of its regulation as State Policy. We aim to understand how this process occurred and what changes occurred with the institution of the EdC as Public Policy. We used as methodological procedure the bibliographic research and the analysis of documents of the MEC of the MST and of the National Conferences of Field Education. From this study, we came to the conclusion

¹ Graduada em Licenciatura em História pela UFPB, Mestre em Educação pela UFSC e Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSC. E-mail: fcherobin@gmail.com.

that the concept of EdC was linked to the education experiences that the Landless Rural Workers Movement (MST) had been carrying out, whose focus was work and class confrontation, being normatized as a policy of State the proposal was re-signified and the work was gradually replaced by less conflictive words and expressions, aspects that camouflage reality and hide the class struggle that is expressed in the countryside and in the city. We point to the need of the MST to resume its proposal of education, based on the struggle for land and the class struggle as fundamental elements for the constitution of a working class education.

Keywords: MST education; field education policy; State.

1. Introdução

As primeiras discussões realizadas sobre a Educação do Campo (EdC) estavam ligadas as experiências educativas que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vinha realizando nas escolas de acampamentos e assentamentos no início da década de 1990. Diante do descaso em que muitas escolas localizadas no campo se encontravam, estas práticas educativas passaram a ganhar destaque e evidência na sociedade. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, onde a conjuntura era de privatização, precarização do trabalho e perda de direitos trabalhistas, o MST se constituiu como um movimento de referência para os trabalhadores do campo e da cidade (FONTES, 2010). O acesso a educação escolarizada se constituía para os trabalhadores do campo como possibilidade de qualificação profissional e de inserção no mercado de trabalho, em vista disso, a instituição de uma política pública para os povos do campo era de fundamental importância para a diminuição do analfabetismo no campo, assim como para o avanço do capitalismo no campo. Diante desta conjuntura e pautado pela reivindicações dos trabalhadores organizados pelo MST, em 2002 o Governo Federal normatizou a EdC como uma Política de Estado, a qual passou a regulamentar as práticas educativas realizadas nas escolas do campo. Tendo como referência as contradições da sociedade e o contexto do período, buscaremos neste artigo analisar as formulações sobre a EdC e seu processo de normatização como política pública de Estado.

Para a realização dessa análise, utilizamos como procedimentos metodológico a revisão bibliográfica e a análise documental. Na revisão bibliográfica analisamos artigos e pesquisas científicas publicados nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, em anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul), da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que versavam sobre a temática. Na análise documental reunimos materiais relativos à Educação do Campo e à política de EdC, tais como: materiais produzidos pelas Conferências de Educação do Campo;

relatórios emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, pelo MST e as legislações que regulamentam a EdC como política pública de Estado.

Organizamos o artigo em três partes: a primeira analisa e problematiza as interpretações que vem sendo realizadas por pesquisadores sobre EdC e a educação do MST. A segunda versa sobre o contexto e o processo de instituição da Política de EdC num momento de ofensiva e repressão dos trabalhadores. E a terceira discute o processo de instituição da Política de EdC e a necessidade do Estado em instituir consenso, tendo como fonte de análise os documentos do MEC e do MST.

2. A Educação do Campo, a educação do MST e as distintas interpretações

As primeiras discussões sobre a EdC, segundo alguns estudos² tiveram início no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. As reflexões realizadas durante o encontro apontaram à necessidade da ampliação das discussões que o MST vinha realizando em torno da educação desenvolvida nas escolas localizadas em assentamentos e acampamentos. Tomando essas questões como referência, em 1998, o MST e outras entidades, dentre elas a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), realizaram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC). Este encontro deu origem à “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”³.

As discussões pautadas por esta temática originaram, em 1998, à expressão “educação básica do campo” que posteriormente passou a ser denominada de “educação do campo”. Segundo Caldart (2012), a definição de “educação do campo” como uma prática social não se compreende a partir dela mesma e nem pela exclusividade das questões educacionais. Para ela, seu significado se liga à luta dos movimentos sociais instituída pela história. Esta perspectiva pressupõe vincular a EdC a um projeto de desenvolvimento agrícola, ancorado na “agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola em áreas de Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 263).

Segundo Tilton (2010); D’Agostini (2009, 2012); Lima (2011) e Leinerker (2012), as primeiras reflexões sobre a EdC estavam articuladas com as experiências de educação que

² Dentre eles: Souza, 2013; Kolling; Nery; Molina, 1999; Munarim, 2008; Anhaia, 2010; Leineker, 2012; Maruyama, 2009; Puziol, 2012; D’Agostini; Vendramini, 2014; Oliveira; 2013.

³ Constituiu-se de um grupo de trabalho composto por representantes das entidades que haviam realizado a I Conferência.

vinham sendo desenvolvidas pelo MST, as quais estavam ligadas à luta pela terra e ao enfrentamento de classe, visto que apresentavam elementos de denúncia e se colocavam em confronto à lógica da educação no capitalismo.

No entendimento de Tilton (2010) e D'Agostini (2009), a participação de outras instituições que não representavam os interesses dos trabalhadores (UNICEF; UNESCO e as Universidades) nas discussões sobre a EdC e a ampliação que a mesma ganhou gradativamente, apresentou-se inicialmente como uma estratégia do MST, porém distanciou as formulações da EdC da luta de classe e de categorias de análise que ajudam a compreender as contradições do campo (VENDRAMINI, 2010). Deste modo, para D'Agostini e Vendramini (2014, p. 318), “a formulação e proposição da educação do campo, em seu sentido genérico, enfrenta limites diante dos desafios da formação e da escolarização dos filhos dos trabalhadores que vivem no campo”.

A instituição da EdC como política pública se constituiu como um dos elementos que motivaram o aumento de pesquisas e estudos sobre esta temática, as quais vem sendo realizadas por pesquisadores de diversas áreas e com compreensões e interpretações distintas. Tais análises foram categorizadas em três tendências: a primeira refere-se as pesquisas realizadas por autores⁴ que defende a “realidade, a diversidade e a cultura do campo” como elementos centrais na discussão da Política de EdC, características que diferenciam as escolas do campo das escolas urbanas; uma segunda tendência são as pesquisas realizada por autores⁵, que compreendem a EdC como um direito adquirido pela luta dos trabalhadores do campo; e por fim as pesquisas⁶ que compreendem a EdC em sintonia com as demandas da classe trabalhadora, entendem que a diversidade e o acesso à educação escolarizada precisam ser vinculados com as mudanças políticas e econômicas realizadas no mundo do trabalho e que a centralidade deve ser a superação da sociedade capitalista (CHEROBIN, 2018).

Considerando estas análises, evidenciamos a amplitude e o ecletismo teórico das formulações sobre a EdC e a Política de EdC. Deste modo, ao analisarmos a EdC e sua normatização como política pública faz-se necessário uma análise enquanto processo, construída por meio de contradições e lutas.

3. A instituição da Política de Educação do Campo

⁴ Tais como: Munarim; Locks, 2012; Souza; Santos, 2007; Moura, 2013 e Hage, 2014.

⁵ Conforme: Costa, 2005; Guhur, 2010; Vitória, 2008; Rossi; Demo, 2014 e Hage, 2014.

⁶ Dentre eles: Vendramini, 2010; D'Agostini, 2009, 2012; Coutinho; Muniz; Nascimento, 2012; Oliveira; Dalmagro, 2014 e Jesus; Rosa; Bezerra, 2014.

A EdC foi instituída como Política Pública em 2002 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002), um governo segundo Fontes (2010), marcado por privatizações, desemprego e precarização do trabalho. Os governos de FHC consolidaram um novo jeito de gerir o Estado, ancorado nas políticas neoliberais. Essas políticas incidiram neste período sobre as organizações sindicais, que foram “desmanteladas e corroídas” (FONTES, 2010). Diante do aumento do desemprego e da intensificação da precarização do trabalho, passaram a ganhar destaque as ações e as lutas realizadas pelo MST, o qual se constituiu como uma das principais organizações na defesa dos direitos trabalhistas e de oposição ao governo, sendo brutalmente reprimido pelo Estado (MELO, 2011). O resultado desta repressão ao MST pode ser identificado no “Massacre de Corumbiara”, e no “Massacre de Eldorado dos Carajás”, fatos que ganham ênfase no cenário nacional e internacional⁷.

Diante da repercussão que esses massacres tomaram no Brasil e no mundo, a pressão que o MST vinha realizando por meio das mobilizações e a necessidade de diminuir os índices de analfabetismo no campo, o qual apresentava-se como um entrave ao desenvolvimento capitalista (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014), o Governo Federal instituiu, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria Nº 10/98 (SANTOS; MOLLINA; JESUS, 2011). No bojo da conjuntura de luta, de repressão e preocupado com a repercussão negativa dos massacres, o governo de FHC regulamentou a EdC como Política Pública de Estado, por meio do Parecer Nº CNE/CEB nº 1, de 03 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002a) e da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002b), a qual foi ampliada nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo como principais leis a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008 (BRASIL, 2008a) e o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Segundo Munarim (2009), embora a equipe de FHC tenha normatizado a Política de EdC, foi nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ou seja, a partir de 2003, que a Política de Estado para os trabalhadores do campo ganhou destaque e foi ampliada. Quando instituída a Portaria Nº 1.374 de 3 de julho de 2003 (BRASIL, 2004), que estabeleceu o Grupo Permanente de Trabalho (GT) em EdC, ganhando força em 2004 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁸, passou a gerenciar a EdC

⁷ Como reconhecimento da luta dos trabalhadores ligados ao MST e da truculência do Estado, os Movimentos Sociais ligados a Via Campesina, organização internacional que agrega vários movimentos sociais do mundo que defendem os direitos dos trabalhadores e a luta pela terra, definiram o dia 17 de abril como dia Internacional de luta.

⁸ Em 2011, com a reformas que foram realizadas no MEC, a SECAD, passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta Secretaria passou a ter a função,

junto ao MEC e desempenhar papel importante na disseminação dessa política de Estado para os trabalhadores do campo.

Para Azevedo (2012), em nome do “neodesenvolvimentismo”, o governo Lula (2003-2010) buscou por meio das políticas públicas, cooptar e limitar o crescimento dos movimentos sociais e de suas lideranças. Nesta mesma direção Bogo (2013), enfatiza que a aliança entre movimentos sociais e partidos políticos que inicialmente, nas décadas de 1980-1990 impulsionaram a luta de classe, no início da década de 2000 levou os movimentos sociais a focar suas lutas nas disputas eleitorais. No governo petista⁹ o modelo “desenvolvimentista, auxilia o capital para garantir a produção de mercadorias, empenhando-se em dar garantias jurídicas, financeira, infraestrutura e apoio institucional através da abertura de negociações e mercados externos” (BOGO, 2013, s/p).

Essa forma de governar, adotada pelos governos Lula-Dilma (2003-2016), além de obscurecer as principais nervuras contidas nas relações sociais do modo de produção capitalista, que não são “somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia” mas sim, “produção e reprodução de relações sociais” (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p.136), tem enfraquecido e fragmentado a classe trabalhadora. O MST diminuiu as lutas mais radicais de enfrentamento ao capital e passou a ter maior dificuldade na mobilização de sua base (BOGO, 2013).

Segundo Oliveira (2013, p. 264), os governos de Lula e de Dilma podem ser considerados como “os piores governos no que tange ao processo de implantação da Reforma Agrária no país”, visto que os programas assistencialistas estão “desmobilizando os movimentos sociais e os pobres do campo com bolsas”. Aspectos que influenciaram e vem influenciando nas formulações das propostas educativas da EdC e na sua constituição como Política de Estado para os trabalhadores do campo, elementos que procuraremos abordar na sequência deste artigo.

4. A Política de Educação do Campo: marcas da resignificação

Conforme apontamos anteriormente a proposta educativa que orientou as primeiras discussões da EdC, estavam vinculadas as práticas educativa realizadas pelo MST, a qual estava vinculava a luta pela terra, segundo a qual o trabalho é entendido como categoria central no processo educativo:

Segundo o MEC, de “articulação com os sistemas de ensino e implementar políticas educacionais [...], de educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais”

⁹ Ao se referir aos governos petistas o autor compreende os governos de Lula (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2010-2016).

na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais [...] quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente **TRABALHADORES** (grifo no original. MST, 1999, p. 15-16).

Nesta perspectiva, uma das preocupações do MST relacionado à escola é de que ela seja compreendida como uma escola dos trabalhadores, ou seja, da classe trabalhadora “nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformando o conjunto da sociedade. Se não for assim, a luta vai pela metade” (MST, 2005, p. 89). Neste sentido a educação para o MST é compreendida como “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido mais amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 2005, p. 5). Para que essa proposta seja efetivada, a escola pensada pelo MST deve contribuir para o entendimento da realidade: “realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização” (MST, 2005, p.51).

Para Vendramini (2000), a escola do MST é compreendida como um “elo de ligação entre experiências” que se desenvolvem na escola, no Brasil e também internacionalmente. Nesse sentido, segundo a autora, não teria sentido o MST lutar pela escola que está instituída, quando os conteúdos refletem determinadas relações sociais e humanas, as quais não correspondem aos objetivos do MST, que se ligam à transformação da sociedade e das relações sociais. Sendo assim, o MST luta por “uma escola diferente da que está instituída pelo sistema educacional, direcionada para os valores que lhes são próprios, inseridos no processo fundamental com que o grupo dos sem-terra se comunica e arma suas defesas” (VENDRAMINI, 2000, p.172 - 173).

Com este entendimento e diante da omissão do Estado no que diz respeito às políticas de educação para os trabalhadores do campo, o MST passou a discutir e reivindicar do Estado o reconhecimento das ações educativas que vinham sendo realizadas nas escolas de assentamentos e acampamentos. Diante desses elementos, mas principalmente pelo descaso do Estado para com as políticas públicas para os trabalhadores do campo, essa discussão tomou corpo e vários encontros passaram a ser realizados para discutir esta temática, dentre eles, em âmbito nacional, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC)¹⁰ e

¹⁰ A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foi realizada em Luziânia, Estado de Goiás, entre os dias 27 e 31 de julho de 1998. Os Estados participantes da conferência realizaram na ocasião encontros de preparação, com estudo e discussão orientado por material disponibilizados para os participantes.

a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC)¹¹. Esta vinculação entre a proposta educativa do MST e as discussões realizadas na I CNEBC, são evidenciadas no texto base utilizado no debate em preparação à I Conferência, quando menciona-se que:

[...] tem surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 23).

Ao analisarmos o texto base da II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) (2004), cuja centralidade do encontro foram as discussões sobre a necessidade da qualificação dos professores que atuavam em escolas do campo, algumas formulações sobre a EdC foram se distanciando das experiências que o MST vinha realizando nas escolas e o trabalho deixa de ser central e passou a receber outras denominações, a fim de

[...] entender que a educação do campo é semente de uma nova **realidade** para agricultura familiar e camponesa, é luta por universalização de **direitos**, resgate histórico, mas deve estar sempre vinculada à discussão da produção, à sustentabilidade produtiva dos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores, como também, à formação dos técnicos, discussões tecnológicas e econômicas (Sem grifos no original, II CONFERÊNCIA, 2004, p. 21).

Evidencia-se nos documentos que a normatização da EdC como política pública, passou a ter um discurso confuso e contraditório. O relatório do Parecer N° 36, de 04 de Dezembro de 2001 (BRASIL, 2002a), elaborado pela Senhora Edla de Araújo Lira Soares, expressa que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002b) se tornaram referência para a Política de EdC, porque “estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos” para adequar as escolas do campo aos processos educativos que vinham sendo desenvolvidos e ressalta a necessidade da efetivação de uma política pública educacional voltada aos trabalhadores do campo (BRASIL, 2012, p. 4).

Por outro lado, o relatório reconhece que as leis educacionais instituídas no Brasil, até então, desconsideravam os conflitos travados em torno da posse da terra, os quais, segundo a relatora, precisam ser considerados e trabalhados pelas escolas do campo. Essas afirmações nos levam a compreender que a necessidade apontada pelos documentos de que a escola do campo discuta os “conflitos em torno da posse da terra” constitui um aspecto para produzir consenso, uma vez que estimulou os trabalhadores ligados ao MST a pensar que a Política de EdC mantinha como base as mesmas discussões que vinham sendo realizadas pelo MST. Desse

¹¹ A II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi realizada também em Luziânia, Estado de Goiás, entre os dias 2 a 6 de agosto de 2004. Assim como na I Conferência, os Estados participantes da II Conferência realizaram encontros em preparação com estudo e discussão orientados com material previamente preparado.

modo, além de compreender que a Política de EdC era parte das reivindicações da classe trabalhadora, passou a ser confundida com a proposta de educação desenvolvida pelo MST.

Identificamos, nos documentos do MEC/SECADI, a combinação de concepções teóricas e a utilização da estratégia de produção de hegemonia discursiva, de ressignificação de conceitos, à medida que termos e expressões ligadas à luta dos trabalhadores foram reorganizadas para justificar as ideias e os valores do Estado capitalista.

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da **cidadania plena** e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a **justiça social**, a **solidariedade** e o **diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais**, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Sem grifos no original, BRASIL, 2012, p.34).

Além do trabalho que era central na proposta pedagógica do MST, evidenciamos que outros conceitos foram abandonados ou modificados no decorrer das discussões da EdC, provocando alterações significativas na proposta inicial da EdC. No Quadro 1 é possível evidenciar algumas dessas mudanças.

Quadro 1 – Princípios educativos do MST, das Conferências da EdC e da Política de EdC.

Educação do MST ¹²	Proposta da EdC ¹³	A Política de EdC ¹⁴
1. Educação para a transformação social: (educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo); 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;	1. Escola enquanto formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana;	1. Respeito à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;	2. Valorização dos diferentes saberes no processo educativo;	2. Projetos político pedagógicos específicos das escolas do campo, com estímulo ao desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável;
5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.	3. Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;	3. Políticas de formação de professores que atendam as especificidade das escolas do campo;
	4. Escola vinculada à realidade dos sujeitos;	4. Valorização da identidade da escola do campo com conteúdo, currículo e metodologias adequadas aos alunos do campo, com calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e ao clima;
	5. Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;	5. Controle de qualidade da educação escolar, com participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.
	6. Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional.	

Fonte: MST, 1999; I CNEBC, 1998; Brasil, 2010. Elaboração própria.

¹² Informações extraídas do Caderno de Educação nº 8 Princípios da Educação no MST de 1999 (MST, 1999).

¹³ Informações sintetizadas do texto base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo de 1998 (I CONFERÊNCIA, 1998).

¹⁴ Informação sintetizada do Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, constatamos ainda que as “especificidades do campo”, também chamada de “realidade do campo”, “cultura do campo” ou “diversidade”, é ressaltada várias vezes, como elemento que precisa ser levado em conta no trabalho pedagógico realizado pelas escolas, bem como considerar “as especificidades formativas das populações do campo” (BRASIL, 2012, p. 84). O texto da I CNEBC também menciona a diversidade considerando-a um elemento importante:

a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 7).

Além do termo diversidade, a noção de cultura aparece com bastante força, como podemos verificar no excerto “nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 39). Para Oliveira e Dalmagro (2014), a perspectiva de sustentar a Política de EdC pelo viés da diversidade está presente desde o início das discussões, manifestando-se em muitas publicações e em estudos da área, assim como nas universidades, nas legislações e em boa parte dos movimentos sociais. Consideramos que embora a diversidade deva ser considerada como elemento particular, ela não consegue explicitar o real, faz-se necessário realizar o trabalho pedagógico e as análises numa perspectiva de totalidade.

No texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, da qual participaram vários segmentos da sociedade brasileira, o segundo eixo foi intitulado de “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos” (CONAE, 2014). Na sequência das discussões deste eixo, o texto afirma que:

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes se articulam com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos. Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva [...]. Essas políticas deverão viabilizar a participação da sociedade no debate e na elaboração das propostas a serem implementadas. Para isso, faz-se necessária a construção de canais de diálogo, participação e parceria, envolvendo os movimentos sociais (CONAE, 2014, p. 30).

Evidencia-se que há uma aproximação bastante grande entre as discussões realizadas na II Conferência de Educação do Campo (CNEC) e aquelas realizadas durante a CONAE, demonstrando que *diversidade, inclusão social, justiça social e direitos sociais* são *slogans* que

vêm sendo utilizados cada vez mais pelo Estado, para legitimar o discurso de que os movimentos sociais têm participado das discussões educacionais do campo, bem como para instituir o consenso e, conseqüentemente, diminuir a pressão realizada pelos movimentos sociais. Esses termos, que se constituem como parte das reivindicações e deveriam ser incorporados à política pública, foram mencionados com frequência nos textos da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e na II CNEC “a educação e formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização tem especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 7). Essa política pública vinculada à diversidade são apontadas pelo texto da II CNEC como “novas políticas pública para um novo campo”, ou seja, políticas educacionais que atendem às pressões dos movimentos sociais que participaram das discussões, mas também atendam as demandas do agronegócio.

O documento do MEC elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho (GT) em EdC vinculada à SECAD, concebe o campo como um “[...] espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura” (BRASIL, 2004, p. 33). A concepção difundida pelo MEC é a do campo associado à noção de cultura e ao diverso, aspetos que desconsideram e ocultam o trabalho e a produção como base material da produção da vida. O pequeno produtor deixa de ser visto como trabalhador fundamental para a produção da existência de todos, inclusive os da cidade, para ser o grupo diverso que precisa ser respeitado nas suas especificidades, na sua cultura. Desaparece a ideia de que o homem do campo é trabalhador (CHEROBIN, 2015).

No entendimento do MST, o campo deve ser um espaço para “produzir alimentos saudáveis, com preservação ambiental e transição agroecológica”, na atualidade o MST afirma que o modelo agrícola tem “substituído a força de trabalho pela mecanização intensiva. E se utiliza valores cada vez maiores de fertilizantes químicos industriais e de agrotóxicos” (MST, 2014b, p. 23).

A compreensão do GT em EdC é de que “a educação é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social” (BRASIL, 2004, p. 34). Este mesmo documento do GT em EdC, que se vinculava inicialmente à SECAD o qual teve o papel de apresentar informações para subsidiar as políticas de EdC, afirma que:

[...] a Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e se constitui numa referência ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos

fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa (BRASIL, 2004, p.33).

Este excerto nos leva a pensar que este grupo de trabalho, ou talvez, parte dos pesquisadores que têm discutido a EdC não se opõe às concepções que orientam as políticas educacionais desta sociedade. Segundo Hidalgo (2013), as alterações das políticas para a educação do campo no Brasil são anunciadas e justificadas como resultantes do “protagonismo das organizações sociais. Entretanto, ao estudar o desenvolvimento histórico das políticas implementadas para a educação rural no Brasil percebe-se uma atuação decisiva dos organismos internacionais, com destaque para a Unesco” (HIDALGO, 2013, p.6).

A proposta educativa da Política de EdC vincula-se aos pilares da educação apontados pela UNESCO, para a educação do século XXI, evidenciando que a EdC se insere na lógica do desenvolvimento capitalista, interesse este que moveu os Organismos Multilaterais (OM) a participarem já nas primeiras discussões sobre a EdC.

As bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, acadêmicos e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno (SAVIANI, 2011, p. 434).

A influência dos OM na proposta da EdC é visível no documento base da I Conferência Nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, organizado como subsídio às discussões realizadas nos estados em preparação à Conferência Nacional. Um dos textos indicados como sugestão de leitura para compreender melhor a discussão que seria realizada durante a I CNEBC é o relatório da UNESCO “Educação um tesouro a descobrir” (I CONFERÊNCIA, 1998). Além disso, o documento da I CNEBC menciona que: “Concordamos com a tendência pedagógica que crítica a ênfase da escola na simples memorização de informações desarticuladas, afirmando a importância do **aprender a aprender**” (grifo do original. I CONFERÊNCIA, 1998, p. 39).

Segundo Acanda (2006), o capitalismo busca, constantemente, o consenso por meio de normas políticas, culturais e sociais, por meio de acordos que se travam entre Estado e aparelhos privados de hegemonia. Neves et al. (2005, p. 33) afirmam que consenso e coerção andam juntos e são utilizados para legitimar um conjunto de ideias e práticas na “tentativa de conversão de interesses particulares em geral”. Os referidos autores apontam que os excluídos pelo sistema capitalista podem estabelecer um movimento de contra hegemonia, por isso a preocupação do

Estado em desenvolver políticas e práticas para que se sintam incluídos e se tornem “contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso”.

5. Conclusões

Evidenciamos que o discurso utilizado nos documentos da II Conferência Nacional de Educação assim como nos documentos do MEC são confusos e contraditórios e que ocultam a luta de classe e as contradições geradas pelo capitalismo que se expressam no campo e na cidade. Os documentos reiteram a necessidade da instituição da Política de EdC como resposta aos problemas dos que vivem no campo. A Política de EdC é apresentada como alternativa para as lacunas da educação que vinha sendo desenvolvida no campo e sua normatização, uma necessidade para construir consenso entre os trabalhadores e a burguesia frente às desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista, além de ser uma forma de camuflar a ineficiência e o descaso do Estado em relacionado as reivindicações dos povos do campo.

Embora consideremos importante que os trabalhadores do campo tenham acesso à educação escolar, entendemos que a abordagem que vincula a Política de EdC apenas às diferenças entre trabalhadores do campo e da cidade não permite compreender a essência da sociedade. Sua compreensão requer entendê-la no bojo das contradições da sociedade capitalista, marcadas pelo antagonismo entre trabalhadores e burguesia.

Percebemos que o texto base, utilizado no debate em preparação à I CNEBC, é bastante contraditório, permitindo várias interpretações e abordagens. Contudo, embora contraditório, esporadicamente faz menções ao vínculo com a luta pela terra realizada pelos movimentos sociais, elementos que desaparecem no texto da II CNEC. A educação que se vinculava à luta pela terra e à luta de classe deixou de ser utilizada como aspecto central na análise do texto da II CNEC, palavras e expressões que eram fortemente utilizadas pelo MST, foram gradativamente substituídas por outras menos conflituosas. Por este ângulo, a normatização da EdC como política pública, na estrutura do Estado, fragmentou e limitou a sua proposta educativa inicial.

As discussões apontadas nos documentos das Conferências e do MEC/SECADI dão ênfase à questão da diversidade e da necessidade dos trabalhadores terem acesso à educação, questões apontadas pelos Organismos Multilaterais como “desafios” a serem superados com o intuito de “diminuir a pobreza”.

Dessa maneira, os princípios da educação defendidos pelo MST para as escolas do campo cuja característica central era o trabalho e a luta pela terra foram alterados na proposta do Estado e substituídos por abordagens que privilegiam o enfoque sobre diversidade, cultura e o direito ao acesso à escola, almejando a efetivação da justiça social e do desenvolvimento do país. Aspectos que consideramos importantes, porém eles não se constituem como elementos fundamentais para a compreensão das contradições sociais geradas pela sociedade capitalista. Diante disso, o desafio posto ao MST é a necessidade de retomar a sua proposta de educação, pautada na luta pela terra e pelo enfrentamento de classe, elementos fundamentais para a constituição de uma educação da classe trabalhadora.

Sendo assim, a análise realizada neste artigo aponta que a Política de EdC se configura como uma política voltada ao respeito à diversidade, às especificidades do campo e de combate à exclusão, visando cidadania e desenvolvimento territorial sustentável. Com essa estratégia, o Governo Federal buscou articular os movimentos sociais, universidades, gestores públicos e obter consenso, alegando que se trata de uma política educacional para assegurar os direitos de quem vive no campo e não desfruta deles. Dessa forma, o governo estaria fazendo “justiça social” e a “inclusão dos excluídos”.

Em síntese, procuramos evidenciar os conceitos fundamentais que estruturam a Política de EdC e a dinâmica de sua transformação. Se no início a EdC incorporou parcialmente algumas das propostas do MST, no processo de formulação da política mesclou várias outras referências liberais, inclusive da UNESCO, de modo que foi ressignificada pelo Estado ao ser regulamentada como política pública.

Referências

ACANDA, Jorge L. *Sociedade Civil e Hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
Acesso em: 13 fev. 2015. (Obra completa)

ANHAIA, Edson Marcos de. *Constituição do Movimento e Educação do Campo na luta por políticas de Educação*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. (Dissertação e Tese)

AZEVEDO, Daviane Aparecida de. *Da pedagogia da hegemonia ao difícil caminho da construção de uma contra hegemonia: o protagonismo do MST nas lutas de resistência no governo Lula*. 2012. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Departamento de Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. (Dissertação e Tese)

BOGO, Ademar. A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1, Amargosa, 2013. *Anais...* Amargosa, BA: UFRB, 2013. (Artigo em Periódico Físico)

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 03/07/2018.

_____. Parecer nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001 (2002a). Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/.../mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.p... Acesso em 02/07/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo permanente de trabalho sobre educação do campo. *Referências para uma Política Nacional de educação do campo*: caderno de subsídio. Brasília, DF, out. 2004.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (2002b). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em 03/07/2018.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (2008a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso 03/07/2018.

_____. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do Campo*: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012. (Obra completa)

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. *A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública*: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado. 2015. 249. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. (Dissertação e Tese)

_____. Análise da produção acadêmica sobre Política de Educação do Campo. *Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. III, nº 04, p. 313-330, jan.-jun./2018. Disponível em: ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view...3604. Acessado em: 22/06/2018. (Artigo de Periódico Digital)

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Texto Final*. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 20/06/2018. (Texto Digital)

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998, Luizânia. *Texto para debate*. Brasília, DF, jul. 1998. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf. Acesso em 22/06/2018. (Texto Digital)

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luiziânia. *Por uma política pública de educação do campo*: texto base. Luiziânia, GO, ago. 2004. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em 22/06/2018.

COSTA, Marilda de Oliveira. *Programa nacional de educação na Reforma Agrária: o caso do curso "pedagogia da terra" da Universidade do Estado do Mato grosso, Cárcere/MT*. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. (Dissertação e Tese)

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Raquel Susana Lobatto; NASCIMENTO, Rita de Cassia Gomes. Luta pela terra, criminalização dos Movimentos sociais (campo) e educação. *Aurora*, Marília, v. 5, n. 1, p.55-68, 1 jan. 2012. Edição Especial. Disponível em: Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2363/1923>. Acesso em 6/09/ 2014. (Artigo de Periódico Digital)

D'AGOSTINI, Adriana. *A educação no MST no Contexto educacional brasileiro*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE%20-%20ADRIANA%20D_AGOSTINI.pdf. Acesso em 24/06/2018. (Dissertação e Tese)

_____. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/4172/3971>. Acesso em 25/07/2014. (Artigo de Periódico Digital)

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.299-322, jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194/3694>. Acesso em: 13/03/2018. (Artigo de Periódico Digital)

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e história*. 2º ed. Rio de Janeiro: EPSJV Editora UFRJ, 2010. (Obra Completa)

GUHUR, Dominique Michèli Perieto. *Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular*. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_dominique.pdf. Acesso em: 5/09/2014. (Dissertação e Tese)

HAGE, Salomão Mafarrey. Movimentos sociais do campo e educação: análise de política pública de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, Campinas, v. 8, n. 1, p.133-150, 1 fev. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Acesso em 6/07/2014. (Artigo de Periódico Digital)

HIDALGO, Angela Maria. As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha. *Instituto de Estudios Latino Americanos*: Universidad de Alcalá, Madri - Espanha, v. 50, p.4-21, maio 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4172/3971>. Acesso 25/06/2018. (Artigo de Periódico Digital)

JESUS, Adriana do Carmo de; ROSA, Júlia Mazinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo e Política educacional em debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 1, n. 60, p.200-214, 12 out. 2014. Mensal. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5723/5913>. Acesso em 2/05/2015. (Artigo de Periódico Digital)

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Ismael José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação Básica do Campo*: memória. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. (Obra Completa)

LEINEKER, Mariulce da Sila Lima. *Educação do campo no Paraná*: entre a conquista e a imposição. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/28187/R%20-%20D%20-%20MARIULCE%20DA%20SILVA%20LIMA%20LEINEKER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 5/07/2014.

LIMA, Aparecida do Carmo. *Práticas Educativas em Agroecologia no MST/PR*: processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Aparecida-do-Carmo.pdf>. Acesso em 5/06/2018. (Dissertação e Tese)

MARUYAMA, Marília das Graças Nascimento. *Estrutura, organização e política de gestão nas escolas da rede Municipal de Uberlândia no período 2001-2004*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/852/1/EstruturaOrganizacaoPoliticas.pdf>. Acesso em 5/06/2018. (Dissertação e Tese)

MELO, Paula Reis. 25 anos do MST: Um breve histórico de sua visibilidade midiática. *Revista Eletrônica Comunicação, Política e Direitos Humanos*: Memória em Movimento, Recife/PE, v. 3, n. 3, p.43-60, 1 dez. 2011. Anual. Disponível em: Anual. Disponível em: https://www.ufpe.br/memoriaemmovimento/artigo_paula.pdf. Acesso em 23/06/2018 (Artigo de Periódico Digital)

MESQUITA, Helena Angelina de. Corumbiara o Massacre dos Camponeses. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, v. 41, n. 119, s/p, 1 ago. 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm>. Acesso em 23/06/2018 (Artigo de Periódico Digital)

MOURA, Kethen Leite de. *Política de educação do campo*: a construção de estratégias para o MST no paraná e ação de agências internacionais pós 1990. 2013. 196 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. (Dissertação e Tese)

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Obra Completa)

_____. *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária: textos para estudo e debate*. São Paulo: Expressão Popular, 2014b. (Boletim da Educação, n. 12). (Obra Completa)

_____. *Princípios da Educação no MST*. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de Educação, n. 8). (Obra Completa)

_____. *El Dourado dos Carajás*. 2014a. Disponível em: <www.mst.org.br/>. Acesso em: 2 mar. 2015.

MUNARIM, Antônio et al. Política Pública de Educação do Campo: A articulação entre o Estado e Sociedade. In: AUED, Bernardet Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009. (Obra Completa)

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do campo: uma trajetória em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31. 2008, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 24 out. 2013. (Artigo de Periódico Digital)

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.77-89, fev/jun. 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666/3003>. Acesso em 26/07/2014. (Artigo de Periódico Digital)

NEVES, Lúcia M. W. et al. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. (Obra Completa)

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>. Acesso em 13/02/2018. (Artigo de Periódico Digital)

PAULO NETO, José; Braz, Marcelo. *Economia Política: Uma Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 2006. (Obra Completa)

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. *Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra hegemônicas*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Jeinni.pdf>. Acesso em 5/06/2018.
(Dissertação e Teses)

SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. *Memória e História do PRONERA*: Contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: MDA/INCRA, 2011. (Obra Completa)

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Obra Completa)

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Tinquê dos. Educação do Campo e MST. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p.211-226, jul/dez. 2007. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1496/1141%3E>. Acesso em 25/06/2018. (Artigo de Periódico Digital)

SOUZA, Rubneuz Leandro de. Educação do campo: Análise das reivindicações dos trabalhadores do Campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff. *Revista Tamoios*: Departamento de Geografia da UERJ -FFP, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p.5-28, 2 jul. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/8176>. Acesso em 25/07/2016. (Artigo de Periódico Digital)

TITTON, Mauro. *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Mauro%20Tittonn.pdf>. Acesso em 2/02/2018. (Dissertação e Tese)

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna et al. *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC. 2010. p.127-135. (Obra Completa)

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, Trabalho e Educação: experiências socioeducativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Obra Completa)

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. *A Educação profissional no contexto da agricultura familiar de Antônio Prado-RS: instrumentos de subordinação capitalista*. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32217/000785516.pdf?sequence=1>. Acesso em 5/06/2018. (Dissertação e Tese)