

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA: DESCOMPASSO ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA E A AFIRMAÇÃO DA CONCEPÇÃO PELOS SUJEITOS QUE A FAZEM

RURAL EDUCATION IN PERSPECTIVE: DECOMPASSING BETWEEN PUBLIC POLICY AND AFFIRMATION OF CONCEPTION FOR THE SUBJECTS THAT DO IT

Conceição Paludo¹
Simone Valdete dos Santos²

RESUMO

Tendo como referente às proposições da Educação do Campo, o que se apresenta é a análise da produção da 36^a (2013), 37^a (2015) e 38^a (2017) reuniões bianuais da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação em Educação. Caracteriza-se como um Estado da Questão e um estudo bibliográfico. A intenção foi a de verificar, no atual contexto brasileiro, como são analisadas as políticas públicas; assim como, se há consequências dessa análise em termos da concepção da Educação do Campo. Conclui-se que enquanto as políticas públicas caminham a passos largos para a sua desconstituição, juntamente com a desconstrução do ideário dos direitos humanos, a concepção de Educação do Campo é mantida nas suas proposições fundamentais, resultado do processo de luta dos movimentos sociais do campo nas duas últimas décadas.

Palavras-chave: Política pública. Educação do Campo. Descompasso.

ABSTRACT

Taking as a reference the proposals of rural education, an analysis of the production of the 36th (2013), 37th (2015) and 38th (2017) biannual meetings of ANPEd - National Association of Graduate Studies and Research in Education is presented here. This work is characterized both as *a state of the question* and a bibliographic study. The intention was to verify how public policies are analysed in the current Brazilian context as well as whether

1 Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: c.paludo@terra.com.br

2 Atua na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. . Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail: simone.valdete@ufrgs.br

there are consequences of this analysis in terms of the conception of rural education. It is concluded that while public policies are striding towards their disruption, together with the deconstruction of the idea of human rights, the concept of Rural Education maintains its fundamental propositions as a result of the struggle process of the rural social movements in the last two decades.

Keywords: Public policy. Rural Education. Decompassing.

INTRODUÇÃO

Em 2016, no Brasil, tivemos o impedimento da presidente em exercício. O processo de acirramento da disputa, que culminou com o seu afastamento da presidência, iniciou ainda na campanha eleitoral para o segundo mandato. De lá para cá, viveu-se e ainda se vive, no Brasil, uma ampla crise, que é econômica, política, jurídica e cultural. Um conjunto de reformas estão sendo implementadas, sem o debate com a população e o amadurecimento necessário. A educação não está imune a esse processo.

A pesquisa proposta pretendeu realizar o Estado da Questão sobre a Educação do Campo, nas pesquisas apresentadas nas 36^a, 37^a e 38^a reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED). A intenção foi a de verificar, no atual contexto brasileiro, como são analisadas as políticas públicas; assim como, se há consequências dessa análise em termos da concepção de educação.

Esse estudo, longe de constituir uma visão pragmática da compilação do conhecimento, permite alavancar uma pequena parte do acúmulo analítico existente na atualidade, no âmbito do proposto, tanto no que diz respeito à teoria, quanto às práticas em desenvolvimento, que se amparam na Educação do Campo. O Estado da Questão diferencia-se do Estado da Arte ou do Estado do Conhecimento, uma vez que esses últimos têm como objetivo o levantamento de toda a produção científica de uma determinada área de conhecimento (MOROSINI, 2015; NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) e o primeiro utiliza uma ou mais fontes, caracterizando-se como parcial. O que se realizou foi uma análise bibliográfica, do Estado da Questão, a fim de obter uma maior apropriação do objeto de estudo no Brasil (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004). De acordo com Miotto e Lima (2007), o estudo realizado pode ser caracterizado como sendo de cunho bibliográfico. Os autores descrevem os procedimentos metodológicos para a

realização desse tipo de investigação, a partir do método dialético, porque leva “o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso da pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (p. 39).

A investigação se faz importante porque reverte em contribuição, somando esforços na compilação de conhecimentos existentes na Educação do Campo, nesse novo momento da atualidade brasileira. Em um primeiro momento o artigo apresenta uma primeira aproximação com os textos selecionados, em um segundo, busca-se centrar nas questões de investigação. Finalmente são apresentadas algumas conclusões.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Como foi apresentado na introdução, nesse estudo, buscou-se analisar a produção teórica dos 23 GTs (Grupos de Trabalho) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)³, nos anos de 2013, 2015, 2017⁴. A busca foi realizada considerando o título do trabalho que apresentasse as expressões Educação do Campo ou Educação Rural. Nesse período, no conjunto dos GTs, houve um total de 1238 trabalhos⁵, sendo 13 os que contemplaram as expressões utilizadas na busca. No total dos 23 GTs atuantes, os trabalhos que se referiram aos termos de busca estão distribuídos como segue:

Trabalhos selecionados para análise: Reuniões Nacionais e Gts

ANPED	GT	Nº trabalhos	Selecionados
36 ^a	03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	08	01
	06 – Educação Popular	12	01
	11- Política de Educação Superior	11	01

3 São 24 GT's na organização da ANPED. O primeiro já não existe e, a partir de 2009, foi criado o GT de Arte e Educação.

4 As reuniões nacionais da ANPED eram anuais até 2013, posteriormente foram transformadas em bianuais. Nesse intervalo são realizadas as reuniões regionais.

5 Número de trabalhos por Gts da ANPED, em cada reunião anual. 36^a: 02- 15; 03-08; 04-09; 05-17; 06-12; 07-12; 08-18; 09-10; 10-13; 11-11; 12-17; 13-17; 14-17; 15-20; 16- 20; 17-11; 18-12; 19-20; 20-07; 21-18; 22- 07; 23-17; 24-18 (total= 326). 37^a: 02- 18; 03-21; 04-15; 05-30; 06-18; 07-29; 08-36; 09-20; 10-23; 11-23; 12-27; 13-22; 14-21; 15-29; 16- 21; 17-16; 18-23; 19-15; 20-18; 21-29; 22- 13; 23-26; 24-22 (total= 512); 38^a: 10- 15; 03-21; 04-14; 05-23; 06-20; 07-17; 08-22; 09-21; 10-12; 11-15; 12-20; 13-16; 14-16; 15-16; 16-18; 17-16; 18-17; 19-11; 20-12; 21-23; 22- 19; 23-21; 24-20 (total= 400). Total geral = 1238.

37 ^a	03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	21	04
	08 – Formação de professores	36	01
	15 – Educação e comunicação	21	01
38 ^a	03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	21	01
	14 – Sociologia da Educação	16	01
	15 – Educação especial	16	01
	18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	17	01
	22- Educação ambiental	19	01
Total	11	198	14

Fonte: reuniões anuais da ANPED. Organizado pelas autoras

É importante chamar a atenção, na tabela acima, que os GTs se repetem nas diferentes reuniões anuais. Dos 23 GTs atuantes, 09 apresentaram trabalhos relativos à temática investigada. Ainda, comparando-se o total de trabalhos, pode-se dizer que há uma pequena produção sobre Educação do Campo apresentada na ANPED. Isso possibilita inferir que a mesma ainda não está consolidada como um campo de pesquisa nas Universidades brasileiras.

Em um primeiro esforço de síntese, considerando o enfoque central de cada um dos artigos, foram realizados os seguintes agrupamentos.

Enfoque dos artigos selecionados

Enfoque do artigo	Número de artigos
Políticas públicas: nucleação das escolas; processo de instituição de cursos; IDEB; inclusão digital;	5
Formação de professores: política e formação de professores; análise de processo formativo	2
Movimento de Educação do Campo: escola na perspectiva dos movimentos sociais; movimento da educação do campo; a EJA em um assentamento	3
Interfaces da Educação do Campo: educação ambiental; agroecologia, educação inclusiva (especial e digital)	4
Total	14

Fonte: textos selecionados. Organizado pelas autoras

De modo geral, pode-se afirmar que em todos os artigos constata-se que a um direcionamento de sentido, no que se refere à Educação do Campo, como se poderá observar na continuidade

da reflexão. A referência analítica básica, presente nos artigos, é a Educação do Campo e suas proposições para a educação. As técnicas de pesquisa utilizadas, assim como as abordagens apresentam uma rica diversidade de temas e focos analíticos, há, também, uma multiplicidade de relações estabelecidas entre conhecimentos oriundos de diferentes áreas, entre singularidade (objetos, focos, experiências), particularidade (aspectos que os constituem) e totalidade (relações com o contexto em diferentes níveis) e entre os processos escolares e não escolares. Assim como, observa-se a superação da dicotomia entre qualidade e quantidade, sendo esta última utilizada como um aspecto importante para a análise qualitativa. Ainda, chama a atenção que quer sejam teóricas, ou teóricas e empíricas, todas elas se reportam a análise da realidade, visando o esclarecimento. Nem todas elas retiram consequências em termos de proposição para soluções ou encaminhamentos concretos das problemáticas pesquisadas. Uma delas revigora o entendimento das possibilidades da pesquisa realizada, na formação de professores, na e com a escola, retomando a importância da investigação-ação no processo formativo (FONTANA, 2015).

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA: AVANÇO E RETROCESSO NA POLÍTICA PÚBLICA

Como é conhecido, pela ampla divulgação, as políticas públicas se associam ao adentramento nos direitos de cidadania, nasceram no século XIX, representam o reconhecimento das contradições do capitalismo e o impacto na sociabilidade humana. A organização dos trabalhadores, ao longo da história, construiu os direitos civis e sociais ao mesmo tempo. Foi assim que a ideia dos direitos humanos fundamentais foi sendo afirmada. Benevides (1998) classifica os direitos humanos em três gerações: a primeira geração, marcada pelas conquistas da democracia americana, engloba os direitos civis e políticos e as liberdades individuais. A segunda refere-se à liberdade e inclui o direito ao voto, à integridade física, psíquica e os direitos de organização política e de expressão; a terceira geração de direitos associa-se às lutas operárias e socialistas na Europa, refere-se à igualdade e remete aos direitos sociais e econômicos. Corresponde à igualdade diante da lei, mas também ao direito à comida, ao trabalho, à educação, à moradia, à seguridade e à

previdência. A terceira geração ainda corresponde aos direitos de soberania e de autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, à paz e ao direito e dever de participar da vida pública. A esses, no decorrer do século XX foram acrescentados os direitos das chamadas minorias: mulheres, idosos, negros, homossexuais, crianças, índios e os direitos à segurança planetária: as lutas ecológicas e contras as armas nucleares.

Para Dorneles, deve-se “entender por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade” (Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília, nº 01, 1999).

De acordo com Ciavatta,

As políticas sociais são o reconhecimento do caráter antissocial das políticas econômicas que estão ligadas ao caráter privado da apropriação da riqueza. Seu caráter antissocial realiza-se na subordinação da produção social aos interesses privados das classes que detêm os meios de produção e o poder de dirigentes. Surge, aí, a necessidade de uma ‘certa’ proteção às forças produtivas, ao trabalhador, da superexploração do trabalho (Marx). Desde as Leis Fabris inglesas até o chamado Estado do Bem-Estar das democracias sociais da atualidade, as políticas públicas relativas às áreas sociais têm a função de compensar os efeitos perversos da economia [...]. (apud FÁVERO, 2002, p. 100-1).

Essas definições, ainda que possuam diferenças em seus pressupostos, não são antagônicas, remetem a transição da compreensão de Estado no sentido restrito, como sociedade política apenas, para o sentido ampliado, conferido por Gramsci (1978), para o qual o Estado é uma totalidade que se expressa como sociedade política e sociedade civil. Quer dizer, juntamente com o papel jurídico e militar, o Estado possui a função persuasiva, que é também educativa. Nesse entendimento, há que se ter atenção à classe ou suas frações de classe que detém o poder porque elas apresentam os objetivos e interesses hegemônicos, não necessariamente da sociedade; assim como seus valores e concepções, como sendo universais, cuja difusão dissimula e encobre as contradições, decorrentes dos aspectos estruturantes do Estado, e do movimento entre as diferentes classes,

entre as quais se encontram, por exemplo, as relações de produção que se organizam pela exploração da força de trabalho.

Pode-se observar, nesse entendimento, que não pode existir ilusão com relação às políticas públicas e o fato de um direito constar em lei permite à sociedade propor formas concretas para que se torne realidade. Elas emergem com o avanço do capitalismo e como um mecanismo para amenizar as consequências nefastas que esse deixa para o mundo do trabalho e para a sociabilidade de toda a sociedade. O que elas expressam é a ação do Estado em movimento e expressam a correlação de forças existentes entre o Estado e a sociedade civil que se organiza.

Chauí (1982) trabalha com a noção de direito em permanente movimento, que vai se alargando, incorporando novas dimensões e que pode ir se instituindo. De acordo com a autora, os direitos partem das demandas e lutas sociais; legitimam-se na sociedade; tomam impulso para se instituir em lei, para se constituir em políticas públicas. Isso, no entanto, não garante sua efetivação. Para que a mesma ocorra, de acordo com a autora, é necessária à continuidade da mobilização e da luta que o instituiu.

A análise dos artigos, em uma perspectiva sócio-histórica, deixa explícito, na interpretação das políticas públicas, o fator subjetivo, o papel das forças sociais, o protagonismo dos segmentos organizados da sociedade, capazes de, a partir das necessidades particulares, formular demandas coletivas e pressionar pelos seus direitos. Igualmente, ficam explícitas que as relações entre direitos e políticas públicas também estão sujeitas às mudanças do direcionamento econômico e dos reordenamentos políticos do capitalismo.

Isso é perceptível na leitura dos textos, tanto na relação às temáticas, quanto na perspectiva temporal. A análise entrelaçada, temática e temporalidade da escrita, permite vislumbrar a existência de três momentos intimamente relacionados, mas distintos, na constituição e implementação da Educação do Campo como política pública.

O primeiro momento se estende da República até meados de 1964, cuja ênfase foi a Educação Rural. Na especificidade da educação dos povos do campo, de acordo com Souza (2013), pode-se falar em política pública, no Brasil, após a Proclamação da República, ainda que, como processo, iniciativas tenham sido colocadas em prática, antes do ano de 1889. Deste período, até meados de 1964,

em que pese o breve Período Democrático, que se instituiu após o Estado Novo e a passagem do modelo agrário exportador de desenvolvimento para o de industrialização, a educação destinada aos trabalhadores do campo, por meio das políticas públicas, foi à chamada Educação Rural: educação para os povos no campo; deficitária (primeiras letras) e nos moldes da educação urbana (SILVA, 2015).

O segundo momento corresponde a 1964 até a Constituição de 1988 e se caracteriza como o de construção do Movimento da Educação do Campo e da própria Educação do Campo. Inicia no bojo do processo de democratização da sociedade, após o golpe civil militar de 1964. Silva e Miranda (2015) analisam que a organização dos Movimentos Sociais do Campo, deveu-se a modernização da agricultura (Revolução Verde), que buscou homogeneizar os padrões e produção agrícola, com forte impacto social e ambiental e expulsou inúmeros agricultores e trabalhadores do campo, além da continuidade da concentração da terra.

Em decorrência dos conflitos em torno da terra e o modelo de agricultura proposto para o campo, hoje traduzidos na expressão 'Questão Agrária', por envolver, além da terra, as condições para a sobrevivência digna das famílias no campo e as possibilidades de construção de outro modelo de desenvolvimento, é que se constitui o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - (1978). Com ele, sua experiência pedagógica, e o gradativo entendimento da educação como bem público e social (MOLINA, 2013), a qual os povos do campo também têm direito, a Educação do Campo, que logo se instituiu como uma articulação e vai tomando a forma de um Movimento Nacional, passando a reivindicar políticas públicas. Todo esse processo de organização e luta popular, que foi rural, mas também urbano, foi impulsionado, de um lado pela necessidade de retomada da democracia e, por outro, pela ideia de direitos.

O esforço dessa movimentação foi concretizado na Constituição, nomeada como 'cidadã', somente em 1988. Nela, houve a garantia de uma diversidade de direitos, entre eles, da educação dos povos do campo.

Entretanto, após uma década, em 1998, será realizada a Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo (Luziânia). A II conferência, cujo título passa a ser 'Por uma Educação do Campo', de acordo com Souza (2013), estende o direito a educação

dos povos do campo, de Educação Básica para também a Educação Superior, e explicita a contribuição da educação para a construção de um projeto justo e igualitário de sociedade, com ampla reforma agrária; assim como, a importância da educação para a construção de outro modelo de desenvolvimento.

O terceiro momento, que inicia em meados dos anos 2000, se estende até a atualidade, pode-se perceber que o seu movimento específico caracteriza a ascensão na política pública de Educação do Campo, instituição do direito a educação e retrocessos. É possível analisar, a partir dos artigos, o tensionamento entre o Movimento da Educação do Campo, e o que propõem como políticas para a Educação do Campo, e os governos, como efetivamente traduzem nas proposições e constroem os mecanismos para a implementação. Percebe-se que houve um duplo movimento, por parte dos governos, ao mesmo tempo em que são instituídas políticas públicas que expressam de modo mais efetivo as decisões das Conferências, há políticas que representam recuos. Se de um lado houve avanços nas formulações legais como: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4 de 2010); o Decreto nº 7.352, de 2010, que leva a Educação do Campo a assumir um potencial de política de Estado, e Programas, como o PRONERA (Programa Nacional da Reforma Agrária) e Saberes da Terra, entre outros, houveram políticas que não favoreceram a implementação da educação como direito, no entendimento do Movimento da Educação do Campo, como é o caso da nucleação das escolas, investigadas por Baumann (2013) e Campos (2017), representando recuos, como mencionamos, na efetivação de políticas da educação do campo.

Também a análise de Souza (2013), que pesquisou o processo de instituição de três cursos de graduação para os acampados e assentados da Reforma Agrária, revela dificuldades na relação dos Movimentos Sociais com Universidades e governos. O artigo de Hage e Cruz (2015), analisou o Movimento da Educação do Campo da Amazônia Paranaense, e faz a crítica do PRONATEC Campo, gestado pelo MEC, no âmbito do PRONACAMPO, afirmando que segue os interesses mercantis que imperam no campo brasileiro. Do mesmo modo o artigo de Paludo, Souza e Beltrame (2015), que analisou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na região Sul do Brasil, deixa explícita a problemática dessa política, em sua relação com as proposições da Educação do Campo. Os artigos

de Nozu e Bruno (2017); Munarim; Giraldeello; Munuarim (2015) e Faria (2017), que tratam de especificidades da Educação de Jovens e Adultos, inclusão digital e educação especial, também viabilizam a constatação da fragilidade dessas políticas, na direção do efetivo atendimento aos sujeitos do campo.

Silva e Lopes (2015) e Bukzenko e Rosa (2017) permitem compreender a relação entre agroecologia e Educação do Campo, demonstrando que a constituição do Movimento Agroecológico no Brasil não pode ser desvinculado dos impactos, tensões e contradições provocados pela modernização da agricultura em nossa sociedade.

[...]dadas a existência de dois projetos de desenvolvimento de campo e de sociedade em disputa no cenário nacional: o agroNEGÓCIO versus a agriCULTURA. Enquanto o primeiro assume o modelo de produção que resultou em uma matriz tecnológica, universalizada, controlada pelas empresas, o que configura, atualmente, uma etapa ainda mais violenta do que foi a chamada “revolução verde” (FERNANDES, 2006, 2012); o segundo projeto expressa um compromisso com a agricultura familiar camponesa do século XXI, que inclui a agroecologia como uma de suas estratégias de desenvolvimento (SILVA; LOPES, 2015, p. 8).

Essas análises, contidas nos artigos, que trazem uma diversidade de experiências e são acima citadas, possibilitam compreender que esse terceiro momento tem relação direta com o novo direcionamento mundial do capitalismo e o seu aprofundamento no Brasil. Corroborando com a análise dos textos, Anderson (1995) demonstra como, a partir de 1970, o mundo assistiu à emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. A direção dada ao desenvolvimento recolocou o mercado capitalista como a instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais. O autor analisa que o processo de imposição, pelos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento, do modelo neoliberal acontece mediante a chamada “Política dos ajustes estruturais”, sendo dirigida pelos organismos financeiros multilaterais, principalmente o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. O autor assevera que embora a crise econômica

continue, esse direcionamento criou sociedades notadamente mais desiguais e não tão desestatizadas quanto queria e obteve vitórias no campo da política, da cultura e da ideologia, disseminando a ideia do fim da história e da necessidade de aceitação de suas proposições. Nessa nova configuração do padrão de acumulação do capital, o desmonte do Estado de Bem-Estar foi grande; direitos no campo do trabalho foram desconstituídos, a política pública foi redirecionada; o capital se impôs na regulação da vida social; a ideia de direito humano e social foi fortemente impactada.

Frigotto (2014, p. 5), também corrobora para o entendimento desse movimento de retrocesso nas políticas públicas no Brasil, associado ao direcionamento do desenvolvimento, ao analisar que:

Florestan Fernandes (1981 e 1975) destaca que a burguesia brasileira não efetivou um projeto societário na forma clássica das revoluções burguesas e, como tal, nunca lutou por um projeto nacional. A opção foi por associar-se de forma subordinada aos grandes centros hegemônicos do capital em detrimento do desenvolvimento autônomo e soberano da nação e de seu povo. Forjou, assim, um projeto de capitalismo dependente que combina altíssima concentração de propriedade e de riqueza e produção ampla de pobreza e miséria.

No terceiro momento acima analisado, é cabível dizer que, no Brasil, o ideário atual do modelo neoliberal vem sofrendo uma espécie de aprofundamento e que as políticas públicas podem ser compreendidas como algo que se propõe e se realiza, ou não se realiza, dependendo de quem está no poder e do nível de consciência, articulação e organização das forças em disputa.

No início dos anos 2000, quando da conformação da Educação do Campo e do Movimento que a sustenta, a opção parecia ser a de uma mediação, também denominada de 'terceira via' ou 'terceiro setor', pela implementação das políticas distributivas de cunho compensatório, e pelo direito a educação.

O processo de impedimento da presidente Dilma, cujo desfecho se deu em 2016, como resposta a crise do capital, que se agrava a partir de 2008, (JINKINGS, 2016)⁶, gradativamente desconstituiu a

6 De acordo com a autora, três aspectos são importantes na origem da crise: a) o abandono

ideia de direitos de cidadania. Após esse período, na continuidade da crise, que se apresenta como econômica, política, jurídica e de padrões de sociabilidade, o caminho apontado pelo grupo que tomou o poder implica em retrocessos no âmbito dos direitos, da soberania, entre outros aspectos, o que atinge fortemente as políticas públicas de Educação do Campo.

É preciso compreender que a hegemonia da sociedade de mercado modifica o caráter das políticas, por conta do avanço do pensamento capitalista que transforma tudo em negócio. Ele eleva as políticas públicas ao grau de uma solidariedade mercadológica [...] que introduz ainda mais intensidade nas desigualdades sociais. Nesse sentido, observa-se nos territórios rurais brasileiros um antagonismo entre os que detêm a posse da terra e a tratam como um negócio e os que nela trabalham e produzem o seu sustento e sua sobrevivência por meio da agricultura familiar e cooperada. Pensar a Educação do Campo pública de qualidade socialmente referenciada é pensar, portanto, na força dos movimentos sociais populares que lutam pela terra enquanto um bem coletivo (HAGE; LIMA; SOUZA, 2017, p. 8).

Chamando a atenção para a nova forma de relação entre o público e o privado no Brasil, e seu impacto sobre o modelo de desenvolvimento em curso, a citação acima constante em um dos trabalhos analisados, sintetiza, o que de alguma forma é dito por todos eles, sobre o lugar da política pública nesse momento da história brasileira e da Educação do Campo.

CONCLUSÕES: AFIRMAÇÃO NA CONCEPÇÃO E RESISTÊNCIA

A análise do percurso da política pública em Educação do Campo, justamente por não poder ser dissociada do que das promessas de campanha da presidente, assumindo o Programa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); b) o documento, 'Uma ponte para o futuro', que foi publicado em 29 de outubro de 2015, como lançamento oficial da proposta de um novo governo para o Brasil. O referido documento foi apresentado pelo Partido Democrático Brasileiro (PMDB). Ele apresenta um programa de governo, político e econômico que contou com o apoio do movimento 'Pró-Impeachment' e pelos que detêm a hegemonia da imprensa brasileira. Nele estão contidos os lineamentos centrais da política atual; c) o agravamento repentino do quadro econômico e uma recessão, que foi planejada, ocorrendo a derrubada do Produto Interno Bruto (PIB), sendo criado um cenário de absoluta vulnerabilidade social.

acontece, de forma ampla, no Brasil e dos desdobramentos do novo direcionamento do modelo de desenvolvimento para o campo, dado pelas forças hegemônicas, que estão no poder, revela claramente que há a desconstituição de direitos e que, portanto, a política pública colocada nesses termos, tende a desaparecer.

Os artigos permitem visualizar o efetivo movimento da política pública de educação para os povos do campo ao longo da história brasileira, que vem acompanhado, de um lado com a direção dada pelo desenvolvimento e, de outro, pelo movimento popular de resistência e luta pela instituição de direitos, o que é acompanhado pela utopia da transformação social, ainda que não esteja substantivamente delineada que sociedade seria essa.

Ainda que não tenha sido possível desenvolver a análise nesse escrito, pode-se afirmar que em todos os artigos, as matrizes constitutivas do projeto da Educação do Campo, se mantêm. Entre elas, destaca-se o compromisso com uma concepção de educação emancipatória, que se vincula a formação humana; uma epistemologia dialética e dialógica; seu vínculo com os movimentos sociais do campo que a constituíram e com as comunidades aonde é realizada; o estabelecimento das relações entre a educação e o projeto de sociedade, a questão da terra e agrária, assim como com a agricultura feita pelos pequenos trabalhadores e camponeses; a rejeição ao agronegócio e as suas consequências e a afirmação da agroecologia como uma matriz produtiva e tecnológica que alicerça o novo modelo de desenvolvimento no campo. Isso permite dizer que há um descompasso entre a política pública e a afirmação da concepção pelos sujeitos que a fazem. O processo de desconstituição das mesmas, pela atual conformação do governo federal, não revela um arrefecimento nas proposições da Educação do Campo, que continuam em movimento.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENEVIDES, Maria Vitória. Democracia de iguais, mas diferentes. In FARIA & GODINHO (Org.). *Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. SP, Fundação Perseu Abramo, 1998.

COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Por Uma Educação Básica do Campo*. Brasília, nº 01, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982

FÁVERO, Osmar e GIOVANNI, Semeraro (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Conjuntura 2014: desafios para uma cidadania ativa*. Disponível em <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724>>. Acesso em 02 jan. 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. SP: Boitempo, 2016.

LIMA, Cristiane S. de; MIOTO, Regina C. T. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, p 37-47, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. *Estado de conhecimento e questões do campo científico*. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/articulo/view/15822>. Acesso, junho de 2016.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. *Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas* <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em junho de 2016.

36ª reunião anual da ANPED - 2013

BAUMANN, Siuzete Vandresen. *Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima*. UFSC/PPGE – SC. 36ª reunião anual da ANPED, 2013

MOLINA, Mônica Castagna. *Universalização da educação superior em Cuba: contribuições da política de formação docente ao programa de apoio às licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil*. Universidade de Brasília - DF. 36ª reunião anual da ANPED, 2013.

SOUZA, Maria Antonia. *Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária*. UTP/UEPG – PR. 36ª reunião anual da ANPED, 2013

37ª reunião anual da ANPED - 2015

FONTANA, Maria Iolanda. *Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo*. UTP. 37ª reunião anual da ANPED – 2015

Educação do Campo em... - Conceição Paludo e Simone V. dos Santos

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. *Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação*. UFPA. 37ª reunião anual da ANPED - 2015.

MUNARIM, Iracema; GIRARDELLO, Gilka, MUNARIM, Antonio. *Educação do campo e políticas públicas para "inclusão digital" em escolas do campo do Brasil*. UFSC. 37ª reunião anual da ANPED – 2015

SOUZA, Maria Antônia de, PALUDO, Conceição; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. *Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região sul do Brasil – UTP/UFPE/UFSC*. 37ª reunião anual da ANPED - 2015

SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élide Lopes. *Educação do Campo e agroecologia: diálogos em construção*. UFV. 37ª reunião anual da ANPED – 2015

SILVA, Fábio Dantas de S. *Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia*. UEFS. 37ª reunião anual da ANPED – 2015.

38ª reunião anual da ANPED - 2017

BUCZENKO, Gerson Luiz; ROSA, Maria Arlete. *Educação ambiental crítica e educação do campo: caminhos em comum*. CNEC/UTP. 38ª reunião anual da ANPED – 2017.

CAMPOS, Alexandra Resende. *Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola*. UFMA. 38ª reunião anual da ANPED - 2017

FARIA, Edite Maria da Silva de. *A luta social ensina na EJA do campo*. UNEB. 38ª reunião anual da ANPED – 2017

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de. *A escola do campo na perspectiva dos movimentos Sociais: referências para o debate*. UFPA/ UFPE/UFJF. 38ª reunião anual da ANPED – 2017

WASHINGTON, Cesar Shoiti Nozu; MARILDA, Moraes Garcia Bruno. *Interface educação especial – educação do campo: tempos, espaços e sujeitos*. UFGD. 38ª reunião anual da ANPED – 2017.

Submetido em Dezembro 2017

Aceito em Fevereiro 2018

Publicado em Maio 2018