UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KATIA APARECIDA SEGANFREDO

COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLÍTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

CURITIBA
2014

KATIA APARECIDA SEGANFREDO

COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLÍTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação na linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Antônia de Souza.

CURITIBA - PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

S454 Seganfredo, Katia Aparecida.
Comitê estadual da educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná/ Katia Aparecida Seganfredo; orientadora Profª. drª. Maria Antônia de Souza.
196f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Luta política. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.19346098162

TERMO DE APROVAÇÃO

KATIA APARECIDA SEGANFREDO

COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLÍTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Esta Tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação stricto sensu - Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Curitiba, 17 de outubro de 2014.

Doutorado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGED
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Prof.ª Dr.ª Conceição Paludo
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof.ª Dr.ª Lúcia Cortes da Costa
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Prof. Dr. Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Prof.ª Dr.ª Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do PR (UTP)

Dedicatória

Ao João Vitor, meu filho.
Ao Rogerio, que nos momentos mais difíceis dessa jornada soube me amar sem desistir de mim.

Agradecimentos.

"Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente..."
João Guimarães Rosa.

Agradeço a todas as pessoas que fizeram e ainda fazem parte dessa caminhada. Esse trabalho foi construído 'a muitas mãos' e iniciou muito antes do curso de Doutorado, tantas pessoas amigas e companheiras que encontrei na trajetória acadêmica que jamais serão esquecidas. Aqui finalizo mais uma etapa dessa trajetória sempre em construção e agradeço carinhosamente a todos que fizeram-se presente de diversas formas durante a realização desse trabalho.

Especialmente, agradeço à Professora Dra. Maria Antônia de Souza, professora orientadora desse trabalho. Mestra e exemplo de vida inteira! A quem tenho um profundo respeito e carinho. Obrigado por tudo! Obrigado por me convencer de que podemos ser melhores e de que é possível irmos além do que inicialmente suspeitávamos.

Às professoras Dra.Conceição Paludo, Dra.Lucia Cortes da Costa, Dra. Anita Helena Schlesener e ao professor Dr. Fernando José Martins. Obrigada pelo carinho e pelas contribuições na pesquisa.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa nos últimos anos da pesquisa, no contexto do Programa Observatório da Educação Edital n. 038/2010/CAPES/INEP no qual participamos do projeto em rede UFSC – UFPEL – UTP, intitulado Realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil: disgnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores.

Ao Rogério, meu amor e companheiro, e ao João Vitor, meu filho, minha inspiração e incentivo para continuar. Ao meu pai Cergio que na sua singeleza de ser me fez forte. Obrigada pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos. A minha mãe Tereza, pela força e pela fé. Ao meu irmão José Carlos, exemplo de integridade. Obrigado por estar sempre perto. Ao meu irmão Lucas, pelo carinho.

Agradeço a todas (os) colegas do NUPECAMP (UTP) – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas pelas experiências vividas.

Aos Amigos e Colegas da Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Laranjeiras do Sul, pelo acolhimento e companheirismo. Em especial ao professor Joaquim Gonçalves da Costa, que acompanhou a pesquisa desde os primeiros passos.

Ao Willian Simões, Alessandro Mariano, Fernando Martins e Joaquim Gonçalves da Costa pela contribuição na pesquisa.

A Cláudia Fonseca pela correção do texto.

Por fim, agradeço a benção da vida que nem sempre segue o nosso querer mas é perfeita naquilo que tem que ser.

“Meu poncho emponcha lonjuras batendo água
E as águas que eu trago nele eram pra mim
Asas de noite em meus ombros sobrando casa
Longe "das casa" ombreada a barro e capim
Faz tempo que eu não emalo meu poncho inteiro
Nem abro as asas da noite pra um sol de abril
Faz muitos dias que eu venho bancando o tino
Das quatro patas do zaino pechando o frio
Troca um compasso de orelhas a cada pisada
No mesmo tranco da várzea que se encharcou
Topa nas abas sombreras, que em outros ventos
Guentaram as chuvas de agosto que Deus mandou
Meu zaino garrou da noite o céu escuro
E tudo o que a noite escuta é seu clarim
De patas batendo n'água depois da várzea
Freio e rosetas de esporas no mesmo trim
Falta distância de pago e sobra cavalo
Na mesma ronda de campo que o céu deságua
Quem tem um rumo de rancho pras quatro patas
Bota seu mundo na estrada batendo água
Porque se a estrada me cobra, pago seu preço
E desabrigo o caminho pra o meu sustento
Mesmo que o mundo desabe num tempo feio
Sei o que as asas do poncho trazem por dentro”
(Compositor: Gujo Teixeira)

“*Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais. A gente levanta, a gente sobe, a gente volta! (...) O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (...). A vida inventa! (...) porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”*.
(João Guimarães Rosa. Fragmentos do livro Grande Sertão Veredas)

RESUMO

A presente tese é resultado da pesquisa que teve como objetivo central analisar a relação entre governo e sociedade civil organizada no âmbito da educação do campo no estado do Paraná. A questão norteadora da pesquisa foi: como se dá a relação entre governo e sociedade civil organizada e como essa relação se materializa como luta política a partir do Comitê Estadual da Educação do Campo? Trata-se de pesquisa qualitativa constituída por estudo bibliográfico, análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e trabalho de campo. O texto está organizado em quatro capítulos. Discutimos no primeiro capítulo a configuração do Estado brasileiro e a implicação no processo educacional dos povos do campo. No segundo capítulo trazemos o Movimento da Educação do Campo no Paraná e o Comitê Estadual da Educação do Campo. No terceiro capítulo, buscamos a partir do aporte Gramsciano, analisar a relação entre sociedade civil organizada e governo na discussão da educação do campo no estado do Paraná e por fim, no quarto capítulo abordamos o Comitê Estadual da Educação do Campo como materialização da luta política na esfera da educação do campo no estado do Paraná. Constata-se que a partir da luta coletiva advinda da sociedade civil organizada é possível construir experiências significativas no âmbito educacional. Considerando a complexidade do Estado capitalista, essas experiências são expressivas enquanto estratégias contra hegemônicas na luta de classes.

Palavras – chave: Educação. Educação do campo. Luta política.

ABSTRACT

This thesis is the result of research that had as its central objective to analyze the relationship between government and civil society organizations within the field of education in the state of Paraná. The guiding research question was: How does the relationship between government and civil society and how this relationship emerges as a political struggle from the State Committee of Countryside Education? This is qualitative research composed of bibliographic study, document analysis, semi-structured interviews and field work. The text is organized into four chapters. Discussed in the first chapter the configuration of the Brazilian State and the implication in the educational process of the peoples of the field. In the second chapter we bring the Movement of education countryside in Paraná and the State Committee of Countryside Education. In the third chapter, we look input from the Gramscian, analyze the relationship between civil society and government in the discussion of country side in the state of Paraná and finally, in the fourth chapter we approach the State Committee of Countryside Education as the materialization of the struggle policy in the sphere of country side in the state of Paraná. Is observed that arising from the collective struggle of organized civil society can build meaningful experiences in the education sector. Considering the complexity of the capitalist state, these experiences are as expressive strategies against hegemonic in the class struggle.

Keywords: Education. Education countryside. Political struggle

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR SUL	Associação Regional das Casas Familiar Rurais da Região Sul
ASSSESOAR	Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural
APEART	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
ARPINSUL	Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul
ARCOAGRI	Associação Regional de Cooperação Agrícola
APP/Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
AMUNOP	Associação dos Municípios do Norte do Paraná
AMUNORPI	Associação dos Municípios do Norte Pioneiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho Educação Básica
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CEE	Conselho Estadual de Educação
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casas Familiar Rurais
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONTAG	Confederação Nacional Trabalhadores na Agricultura
CONEC	Comissão Nacional da Educação do Campo
CRESOL	Cooperativa Central de Crédito Rural com Interação Solidária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DATALUTA	Banco de Dados da Luta pela Terra
EFAs	Escolas Família Agrícola
FETAEP	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do PR
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FETRAF SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura da região Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
GEPPGe	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional
MovEcampo	Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INCRA	Instituto Nacional Colonização e Reforma agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MAB	Movimento Atingidos por Barragens
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MEC	Ministério da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento da Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
NEAT	Núcleo de Estudos e Agroecologia
NERA	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM CAMPO	Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo
PNLD CAMPO	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria

PNRA	Plano Nacional da Reforma Agrária
REDE PUXIRÃO	De Povos e Comunidades Tradicionais,
RESAB	Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UDR	União Democrática Ruralista
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade estadual de Ponta Grossa
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFFSA	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UENP	Universidade Estadual do Norte Pioneiro
ULTAB	União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Acampamento Primeiro de Maio em Rio Bonito do Iguacu - PR.....35

Figura 2. Número de famílias assentadas nos governos FHC, Lula e Dilma.....69

Figura 3. Política de obtenção das terras dos assentamentos (de 1985 a 2009)..70

Figura 4. Escola Itinerante no acampamento Primeiro de Maio em Rio Bonito do Iguaçu - PR 93

Figura 5. Escola Rural Municipal Rui Barbosa. Comunidade Rural Lagoa Grande – Araucária PR.....125

Figura 6. Comunidade Lagoa Grande - Araucária PR.....149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Documentos nacionais analisados.....28

Quadro 2. Documentos referentes a Educação do Campo no Estado do Paraná...29

Quadro 3. Concentração fundiária no Paraná por classes de áreas 2008 a 2012.65

Quadro 4. Embriões da Educação do campo no estado do Paraná.....102

Quadro 5.Primeiras experiências da Educação do Campo no estado do Paraná.103

Quadro 6. Ações da Educação do Campo a partir da Coordenação Estadual da Educação do campo e da Articulação Paranaense da Educação do Campo.....104

Quadro 7. Ações da educação do campo efetivadas pela Articulação Paranaense da Educação do Campo.....105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de ocupações de terra no estado do Paraná e número de famílias envolvidas de 1988 a 2012..... 67

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO**.....17
1.1. METODOLOGIA.....26

2 PERSPECTIVA ANALITICA DO ESTADO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA 36
2.1 ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA.....45
2.2 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA DECADA DE 1990.....73

3 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ E O COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....94
3.1 O COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....112

4 APORTE GRAMSCINIANO PARA PENSAR A RELAÇÃO SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA E GOVERNO, NA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....126
4.1 A SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA NO BRASIL.....138
4.2 OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS.....143
4.3 GUERRA DE POSIÇÕES E REVOLUÇÃO PASSIVA.....145

5 O COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLITICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....149
5.1 HEGEMONIA, MATERIALIZAÇÃO DO COMITÊ.....151
5.2 LUTA POLÍTICA, E RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE CIVIL E GOVERNO..157

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....169

REFERÊNCIAS.....177

1 INTRODUÇÃO

A exclusão social, cultural e educacional são marcas históricas da população que vive no campo no Brasil. As políticas governamentais voltadas ao campo excluem a pequena propriedade rural do contexto de desenvolvimento e perpetuam a concentração fundiária.

Além de um caráter excludente e dualista, de um modo geral, a escola pública no país tem problemas de várias ordens e, naquelas situadas no campo, o panorama é ainda mais grave, destacando-se o espaço físico, as condições de trabalho, a organização curricular descontextualizada e as condições de acesso, isso devido, em grande medida, ao fato de que o poder público a ela direcionou políticas compensatórias e programas emergenciais, além da difusão da ideologia da subjugação da cultura dos povos do campo e sua negação enquanto espaço de vida. Nesse sentido, historicamente, a educação realizada na escola localizada no campo traz a marca de referenciais urbanos e de um campo atrasado, desconsiderando as relações sociais e culturais vivenciadas no espaço rural.

Nesse contexto, os sujeitos coletivos do campo dão vida ao Movimento Nacional da Educação do Campo entre a década de 80 e 90. Segundo Souza (2014, p. 2), trata-se de um movimento recente no Brasil, pois problematiza conjuntura e estrutura da sociedade, interroga cultura, ideologia, política e formação escolar. No cenário da luta por reforma agrária, reivindica-se um processo formativo amplo, haja vista que são frentes de luta por alfabetização, educação básica, educação superior e pós-graduação.

Também, Munarim e Locks (2012, p. 87) destacam que as conquistas da Educação do Campo, principalmente no âmbito legal, resultaram da organização da sociedade civil, que pressiona o Estado e a própria escola. Destacam os avanços em relação à concepção, princípios e um novo olhar para a escola e para o campo. Contudo, ao lado dessas conquistas, ainda há a precarização da educação nos contextos rurais e o fechamento de escolas.

Nesse contexto, os autores destacam alguns desafios à plena realização da Educação do Campo: o contexto cultural do campo e a

conformação político-jurídica do Estado brasileiro, que se contrapõem à realização do direito social a educação. Eles afirmam que existem barreiras estruturais, assentadas, em última instância, no modo capitalista de produção, as quais, no processo e ao cabo, se servem e ao mesmo tempo reforçam o *ethos* cultural da subalternidade dos povos do campo, de modo a resistirem a um projeto de educação emancipatória. (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 91).

Ainda, para os autores, a pressão da sociedade civil em luta pela Educação do Campo fez o Estado estabelecer legislação específica, mas que não garante a operacionalização da política da Educação do Campo, uma vez que o Estado não tem interesse em inverter a ordem vigente no campo. (MUNARIM; LOCKS 2012, p. 94).

Caldart (2009) discute dois desafios importantes da Educação do Campo: um deles é o de entender a Educação do Campo enquanto processo formativo de base dos trabalhadores, fortalecendo a luta coletiva pela superação do capitalismo; o segundo desafio refere-se às relações e aos impasses que permeiam a relação entre Estado e Movimentos Sociais.

A autora ressalta que é a intensificação e a pressão por políticas públicas que garantem o acesso cada vez mais ampliado do conjunto dos trabalhadores do campo à educação; é preciso, portanto, disputar ‘a agenda do Estado com as demandas do polo do trabalho, demandas de acesso que são de forma e conteúdo para que, no mínimo, as contradições apareçam com mais força’. Essa relação é bastante contraditória, pois:

> [...] o foco de luta da Educação do Campo em torno das políticas públicas vem representando ao mesmo tempo um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo em relação à educação”. (...) entrar na disputa de forma e conteúdo de políticas públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo. (CALDART, 2009, p. 52)

Reitera, também, que não há como construir um projeto alternativo de campo em nosso país sem ampliar as lutas e o leque de alianças, inclusive

para além do campo; e não há como avançar em transformações importantes sem incluir na agenda de lutas a democratização do Estado, com todas ou por todas as contradições que isso acarrete. (CALDART, 2009, p. 53)

É sobre tais tensões na relação entre sociedade civil organizada e governo que vamos tratar nessa Tese. Adentrando no debate, a pesquisa de Doutorado iniciada em 2010[1] tem a finalidade de analisar a relação sociedade civil organizada e o governo no processo de discussão, elaboração e implementação de ações e políticas públicas da Educação do Campo no Estado do Paraná, com ênfase ao Comitê Estadual da Educação do Campo.

No Estado do Paraná, a política de parcerias entre governo e sociedade civil organizada inicia-se no início da década de 1990, estabelecida entre o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra e o governo estadual, com o objetivo de implementar projetos de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária. Desde então, o processo de parceria entre os movimentos sociais do campo e a instância governamental no Estado do Paraná tem caracterizado as ações voltadas à Educação do Campo Estado do Paraná[2].

Enquanto marcos da Educação do Campo no Estado do Paraná, tem-se como eventos principais a realização da I Conferência Estadual da Educação do Campo em 1998, a II Conferência no ano de 2000, e a III Conferência, que aconteceu em 2013, no município de Candói.

Essas conferências Estado do Paraná reuniram sujeitos coletivos envolvidos com a Educação do Campo, com o objetivo de refletir uma educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo; construir e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo; despertar para a prática pedagógica voltada à especificidade do princípio educativo do trabalho no

---

[1] Desde 2011 desenvolvemos estudos e pesquisas junto ao grupo que compõe o projeto Observatório da Educação: realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil – diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores, desenvolvido na modalidade em rede com UTP a UFPEL e a UFSC. Em cada estado integram o projeto alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado) graduandos de várias áreas e professores de escolas públicas localizadas no campo. Projeto financiado pela Capes.

[2] Maria Antônia de Souza escreve a respeito da parceria entre o MST e o governo no Paraná no artigo intitulado As relações entre o Movimento dos Sem Terra – MST e Estado: encontros e desencontros na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais. In. DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade Civil e espaços púbicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. P. 187 – 228.

campo; e, também, conhecer e discutir as referências de educação oriundas dos movimentos sociais populares e no âmbito das Políticas Públicas. (ARTICULAÇÃO... 2000, p. 35-36).

A primeira Conferência, em 1998, foi organizada apenas pela sociedade civil (Movimentos Sociais do Campo e Organizações Sociais), assim como a segunda II Conferência Estadual em 2002. Nesse momento, já com um número maior de participantes: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOSTE. O governo estadual do Paraná não se fez presente em nenhum dos dois momentos.

Ressaltamos como marco da II Conferência a criação da Articulação Estadual de Educação do Campo[3], criada com a tarefa de implementar as propostas construídas na Conferência e relatadas no documento final do evento, que se denominou Carta de Porto Barreiro.[4] Com a criação da Articulação Estadual da Educação do Campo, é definida uma pauta comum entre os Movimentos Sociais do Campo e Organizações Sociais para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

A pressão dos Movimentos sociais vinculados à Educação do Campo, reunidos na Articulação Paranaense, fomenta a criação, no âmbito governamental (SEED), em 2003, da Coordenação Estadual de Educação do Campo[5], e passa a promover diversas ações, como a oficialização das

---

[3] Atualmente constituem a Articulação Paranaense de Educação do Campo: APP Sindicato, CFR Casas Familiar Rurais, ARCAFAR SUL - Associação Regional das Casas Familiar Rurais da Região Sul, ASSSESOAR – Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural, CPT, FETAEP – Federação dos trabalhadores na agricultura do PR, FETRAF SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura da região Sul, MAB – Movimento Atingidos por Barragens, MMC- Movimento das Mulheres Camponesas, MPA, MST, REDE PUXIRAO de povos e comunidades Tradicionais, Via Campesina, FAFIPA (Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí), UEM, UEPG, UFFS, UFPR, UNICENTRO, UEL, UNIOESTE, UTFPR e NUPECAMP (Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas - UTP)

[4] Disponível em: http://apecpr2011.blogspot.com.br/. Acesso em: 9 fev.2014.

[5] A Coordenação da Educação do Campo foi inicialmente vinculada à Superintendência da Educação, a partir de 2004 constituiu o Departamento do Ensino Fundamental na SEED e em 2007 foi reestruturada e vinculada ao Departamento da Diversidade. Em 2011 passa a denominar-se Coordenação da Educação Escolar do Campo.

escolas itinerantes e a realização de Seminários Estaduais de Educação do Campo.

O I Seminário Estadual da Educação do Campo, realizado em 2004, abordou a temática das Políticas Públicas, e teve como eixo o entendimento de que as políticas públicas devem ser construídas *com* e não *para* os sujeitos do campo. Ainda em 2004, numa parceria entre o MST e a UFPR, através da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, são implementados cursos de nível Técnico Profissionalizante em Agroecologia.

Ressaltamos que nesse momento histórico tínhamos uma conjuntura governamental mais aberta ao diálogo junto aos movimentos sociais. Em 2002, acontece o I Seminário Nacional da Educação do Campo, organizado pela Articulação Nacional da Educação do Campo[6], em parceria com o MDA, INCRA, e MEC. Em 2003, é criado junto ao MEC o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo. Assim, no Estado do Paraná a Educação do Campo vai se construindo por meio de parcerias, fundamentalmente a partir de 2003. Isso porque havia uma relação de dialogicidade entre governo e sociedade civil, além da Coordenação da Educação do Campo recém-criada junto a SEED, e a Articulação Paranaense da Educação do Campo.

Essa relação de parceria entre governo e sociedade civil culmina em 2010 na criação do Comitê Estadual da Educação do Campo, como trataremos adiante.

Em 2005, acontece o II Seminário Estadual da Educação do Campo, que reúne educadores, diversas entidades e movimentos sociais para debater a política estadual voltada à Educação do Campo, e a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo[7]. Esse Seminário contou com dois pontos significativos: teve como resultado a Carta do Paraná e a constituição do Comitê Provisório da Educação do Campo. Outras duas edições do Seminário Estadual foram promovidas em 2006 e em 2008.

Além de simpósios e seminários, a Coordenação da Educação do Campo promoveu cursos de formação continuada para professores e

---

[6] Criada em 1998 na I Conferência Nacional da Educação do Campo.
[7] Criadas a partir da Resolução CNE-CEB n. 1 de 3 de abril de 2002.

pedagogos vinculados às escolas do campo[8]. Foram realizados encontros de avaliação e discussão do projeto político-pedagógico das escolas-base e escolas itinerantes, formação continuada de professores que atuam em áreas remanescentes de quilombolas, professores atuantes em escolas que recebem crianças, jovens e adultos dos territórios faxinalenses e das escolas das ilhas. Ainda, reuniões técnicas para produção de material didático, formação de grupos de estudos de Educação do Campo, e discussão sobre a definição da identidade das escolas do campo, bem como a criação do Comitê Estadual de Educação do Campo.

Essas experiências em Educação do Campo no Estado do Paraná, especialmente a partir de 2002, em que as políticas de Educação do Campo realizam-se a partir da ocupação de espaços do poder público por representação de organizações e movimentos sociais, ao mesmo tempo em que têm como protagonistas sujeitos historicamente marginalizados, revelam algumas contradições, a exemplo de alguns programas em que Universidades e Movimentos sociais responsabilizam-se pelo desenvolvimento do projeto e o governo pelo financiamento.

Em que medida essa dependência financeira compromete o processo educativo, pois o desenvolvimento do processo fica à mercê do financiamento governamental e, portanto, apenas mascara a desigualdade social e educacional, não modificando a estrutura econômica que desencadeia as desigualdades sociais.

Para Antônio (2010), esses programas voltados para a Educação do Campo são ações pontuais que carregam uma série de contradições, pois são políticas afirmativas, focalizadas, na maioria das vezes, insuficientes e, ao mesmo tempo, estão localizadas nos limites do Estado. Contudo, ressalta

---

[8] Maria Antônia de Souza (2009) destaca o papel das Universidades Estaduais nos processos de formação continuada de professores no Estado do Paraná: no âmbito da formação inicial, cita o curso de Pedagogia da Terra, realizado na Universidade do Oeste do Paraná, inicialmente no Campus de Francisco Beltrão e, atualmente, a segunda turma no Campus em Cascavel; o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade do Centro Oeste do Paraná, Campus Guarapuava. No âmbito da pós-graduação *lato sensu*, a Universidade Federal do Paraná realizou, em 2008, o curso de Especialização em Educação do Campo, e a Universidade do Centro Oeste do Paraná iniciou uma turma em 2011.

que, mesmo limitadas, são essas ações que materializam projetos e programas voltados à Educação do Campo.

O autor supracitado expõe ainda que, a partir do contexto das relações de força, configura-se o modo como o governo toma posição frente às políticas sociais e as necessidades sociais, ou seja, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais na atualidade do sistema capitalista estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular, alcançados com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

> [...] o movimento Por uma Educação do Campo localiza-se na dinâmica social contraditória da qual as necessidades sociais estão, de certo modo, interiorizadas na estrutura do Estado capitalista, ainda que venham a cumprir finalidades políticas de controle social, próprias da natureza de classe desse Estado. No interior desse processo e de suas contradições que as políticas sociais são legitimadas e estabelecidas para atenuar a questão social derivada da sociedade de classes. (ANTONIO, 2010, p. 206)

Nesse sentido, as pautas e necessidades da Educação do Campo estão interiorizadas pelo aparato Estatal, e nesse momento no qual o governo traz à tona, ou se cumpre apenas uma agenda, ou servem a um controle social.

Para Molina (2010), é a pressão e o processo organizativo do movimento social que faz com que os diferentes níveis de governo criem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo.

Silva (2006, p.80) entende que o protagonismo dos movimentos sociais resulta “da abertura política no decorrer da década de 1980, em que a sociedade civil está ávida por sua autonomia em relação ao Estado”, mobilizando-se na cidade e no campo, mas depara-se com um contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza que, dentre outros aspectos, vão provocar mudanças nas estratégias dos movimentos sociais, principalmente em suas formas organizativas, passando a reivindicar a participação no controle e gestão social das políticas públicas.

Molina, (2010, p.104-106), ao referir-se às políticas públicas de Educação do Campo executadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, diz que elas excluem a materialidade da Educação do Campo, uma vez que, com a intervenção do Estado, há uma separação da relação com o campo:

> [...] exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele, outro projeto de educação, têm sido intencionalmente abortados por partes relevantes dessas instâncias governamentais. Essa prática simplesmente exclui do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e sua família que vivem nesse território. […] Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo […] é imprescindível não perder a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo, que a produziram, não será mais Educação do Campo. Ou seja, para continuar sendo contra hegemônica é preciso manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados; ser parte de uma classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação. (MOLINA, 2010, p. 104-106)

Nessa mesma perspectiva, Caldart (2008, p.70-71) também defende que:

> [...] a materialidade de origem da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: campo/política pública/educação. […] pensar os termos separados significa, na prática, promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. […] é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo e sua dinâmica histórica que produziu a Educação do Campo.

Na luta dos movimentos sociais do campo por direitos historicamente negados está a demanda por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade. Contudo, nesse contexto de lutas e conquistas de políticas no âmbito educacional persiste uma relação tensa entre os sujeitos que as reivindicam e as instâncias governamentais, uma vez que ambos possuem concepções e projetos políticos distintos. Ressalta-se que a implementação dessas políticas está atrelada a um contexto econômico e político estabelecido, e, ainda, que há uma correlação de forças entre essas duas classes antagônicas que procuram estabelecer uma hegemonia a partir de projetos políticos e econômicos distintos. E, como pano de fundo, o Estado

que formalmente trata a todos como se tivessem as mesmas condições de acesso aos direitos sociais.

Nesse sentido, Anhaia (2010, p. 95) defende que o Estado é composto por suas duas esferas: sociedade política e sociedade civil. Busca reforçar a dominação da classe, que é hegemônica. Todavia, ele também é espaço de disputa de hegemonia, sendo possível que as classes dominadas, através de pressões, pela organização e mobilização coletiva, construam uma contra hegemonia. Dessa forma, depreendemos daí uma primeira consideração: a luta de classes e/ou das frações de classe são componentes importantes para compreender o Movimento de Educação do Campo.

A partir do exposto, compreendemos que a complexidade estrutural do Estado capitalista no contexto da relação de forças, e por força dos movimentos sociais, torna-o obrigado a oportunizar a inserção da classe popular no campo político através da organização e ocupação dos espaços governamentais. No entanto, quando o governo apropria-se do discurso do projeto popular, ele descaracteriza a especificidade desse projeto, retirando seu caráter contra hegemônico.

Nesse sentido, trazemos enquanto objeto de análise nessa Tese a relação entre sociedade civil organizada e governo, na elaboração e implantação da Educação do Campo no estado do Paraná, tomando como exemplo dessa relação o Comitê Estadual de Educação do Campo.

O pressuposto adotado é de que a relação entre governo e sociedade civil expressa ora guerra de posição e ora processos de cooptação e revolução passiva. Essa relação, permeada por jogos de interesse, tem ocorrido muito mais pelo embate, pela relação de forças, que pelo diálogo. Nesse panorama, o Comitê Estadual da Educação do Campo expressou a luta política no âmbito da educação do campo no estado do Paraná. Dessa forma, no âmbito da luta política, a educação do campo precisa fortalecer o vínculo entre crítica, práticas educativas e disputa política e manter-se articulada às lutas de resistência dos trabalhadores do campo a fim de manter o embate com o Estado e conservar vivo seu projeto contra hegemônico.

A questão central da Tese é: Como se dá a relação entre governo e sociedade civil organizada e como essa relação se materializa a partir do Comitê Estadual da Educação do Campo?

O objetivo central é analisar a relação entre sociedade civil organizada e o governo na construção da educação do campo no Paraná e identificar as contradições que se evidenciam nessa relação a partir do Comitê Estadual da Educação do Campo.

Os objetivos são: 1. Compreender a configuração do Estado brasileiro e suas implicações na relação entre sociedade civil organizada e governo na discussão da Educação do Campo. 2. Analisar a relação entre Estado e Movimentos Sociais na constituição de espaços públicos voltados à Educação do Campo no Paraná; 3. Analisar a trajetória do Comitê Estadual da Educação do Campo, identificando a correlação de forças com o Estado, e identificando nele a materialização da luta política no Estado do Paraná, em torno da Educação do Campo.

1.1 METODOLOGIA

O enfoque teórico-metodológico que embasa a pesquisa fundamenta-se na compreensão dos aspectos contraditórios da realidade e a dinâmica entre eles. A abordagem é a qualitativa e traz como procedimentos a análise de documentos e a realização de entrevistas.

A partir da compreensao do método materialista dialético, Ciavatta (2001, p.120-121), defende que estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social ou cultural, pois nessa concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade, que é sempre complexa, aberta às transformações, sob a ação dos sujeitos sociais.

Assim, o método materialista dialético como método científico busca apreender no objeto investigado as contradições históricas que o constituem.

A partir desse método de investigação, Gohn (2007) propõe uma metodologia para a análise dos movimentos sociais. Segundo a autora:

> [...] o estudo dos movimentos sociais deve considerar dois ângulos básicos: o interno e o externo, eles são conectados e um é face do outro. As duas faces compõem uma visão de totalidade dos diversos grupos; internamente eles constroem repertórios de demandas segundo certos valores, crenças ideologias etc. e organizam as estratégias de ação que os projetam para o exterior. Assim, os elementos básicos de um movimento social a ser pesquisado, enquanto parte de suas categorias de análise, são: suas demandas e reivindicações e os repertórios de ações coletivas que geram sua composição social, suas articulações. Nas articulações deve-se considerar os níveis interno e externo. No interno deve-se pesquisar a sua ideologia, seu projeto, sua organização, suas práticas. Externamente deve-se considerar o contexto do cenário sociopolítico e cultural em que se inserem os opositores – quando existirem – as articulações e redes externas construídas pelas lideranças e militantes em geral, enquanto interlocutores do movimento e as relações do movimento como um todo no conjunto de outros movimentos e lutas sociais. (GOHN, 2007, p. 255)

Nesse sentido, a análise do Movimento de Educação do Campo, que se configura como resultado de uma luta histórica de resistência à expropriação histórica de várias ordens, como a terra, trabalho e educação, não permite tomarmos o objeto de investigação como estático, mas, sim, em constante relação com a estrutura e conjuntura da sociedade brasileira.

Os procedimentos metodológicos pautaram-se em:

1. Entrevistas semiestruturadas: realizamos quatro entrevistas, sendo essas com o coordenador do Comitê Estadual da Educação do Campo, o representante do MST no Comitê, um educador que fez parte da Coordenação Estadual da Educação do Campo no período de 2007 a 2010 e um representante de Universidade Estadual integrante do Comitê.

Destacamos que as entrevistas constituíram uma importante fonte de pesquisa. Ludke e André (1986) ressaltam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa, porque permite um reconhecimento entre quem pergunta e quem responde e possibilita também obter, de imediato, a informação desejada.

2. Trabalho de campo: envolveu a participação nas reuniões técnicas do Comitê e da Articulação Paranaense da Educação do Campo, realizadas em 2012, 2013 e 2014, totalizando nove reuniões, com anotações em diário de campo.
3. Análise de documentos: os documentos analisados relacionam-se àqueles elaborados pelos Movimentos Sociais do campo, como relatórios, atas e pautas de reuniões, e aos elaborados no âmbito governamental, como, por exemplo, resoluções e decretos. A análise documental procurou caracterizar o Comitê Estadual da Educação do Campo como expressão de um espaço público gestado a partir da relação entre a sociedade civil e governo.

Quadro 1. dispõe sobre os documentos nacionais analisados.

Documento	Finalidade
Relatório final da I Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo	Realizada em 1998 – resultado de uma parceria entre o MST, a UNB, UNICEF, UNESCO e a CNBB. Ressalta o desafio de pensar a educação pública considerando o contexto do campo.
Decreto 6.040/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Resolução CNE/CEB n. 01 de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.
Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril de 2008.	Institui as Diretrizes Operacionais Complementares para a educação básica nas escolas do campo.
Decreto n. 6.040/2007	Institui a política nacional de desenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais. Em particular, o Artigo n. 3, inciso V, quanto à garantia e valorização das formas tradicionais de educação dos povos e comunidades tradicionais do Brasil.
Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004	Reafirma a ratificação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, sobretudo o item VI e seus artigos referentes à Educação.
Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010	Sobre a política de Educação do Campo e sobre o PRONERA
Carta de criação do FONEC em 2010	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. O objetivo central do documento é a análise crítica constante e independente acerca de políticas públicas da Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à consolidação e mesmo à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.
Manifesto do Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC/2012	Seminário Nacional agosto de 2012. Documento manifesto 'PRONACAMPO como política de educação do campo'.
Portaria n. 674 de 1 de agosto de 2013	Documento que institui a Comissão Nacional de Educação do Campo.

Organização: A autora

Nota-se que, em abrangência nacional, tem-se a elaboração de resoluções e decretos no âmbito da valorização da identidade cultural e modos de vida dos povos do campo. Essa legislação decorre, fundamentalmente, a partir da ação da sociedade civil em espaços públicos como Fóruns, Articulação Nacional e o Fórum Nacional de Educação do Campo. A partir da criação do Grupo de Trabalho sobre Educação do Campo, em 2003, junto ao Ministério de Educação, várias ações foram desencadeadas, tais como: criação da coordenação geral de Educação do Campo, criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Comissão Nacional de Educação do Campo, Fórum Nacional de Educação do Campo, Comissão Nacional da Educação do Campo[9]. Enfim, espaços consultivos para o governo federal, que se caracteriza como um lugar público de forte participação dos coletivos do campo em relação com o governo federal.

No Quadro 2 apresentamos os documentos relacionados ao âmbito estadual, como atas e pautas de reuniões, cartas, pareceres e resoluções, com o intuito de verificar a relação governo e sociedade civil.

Quadro 2 – Documentos referentes a Educação do Campo no Estado do Paraná

Documento	Finalidade	Origem
Resolução SEED 614/2004	Institui o parecer 1.012/2003, autorizando a implantação da escola Itinerante nos acampamentos do MST.	Governo
Parecer 117/09 CEE	Implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak.	Governo
Parecer 743/10 CEE	Altera o Parecer n. 117/10, em relação à implementação da proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, que poderá ser por ciclos, de forma simultânea.	Governo

[9] Órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo. (Portaria n. 674 de 1 de agosto de 2013)

Documento	Finalidade	Origem
Resolução 3922/10	Autoriza a implantação da Proposta do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes	Governo
Resolução n. 4783/2010 – GS/SEED	Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional, com a finalidade de garantir a qualidade no atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.	Governo
Regimento do Comitê Estadual da Educação do Campo/Parecer CEE/CEB 1011/10	Institui o Comitê como um órgão composto por instituições públicas, universidades, organizações governamentais, pastorais sociais, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores envolvidos diretamente com as questões da vida do/no campo, estando vinculado à Secretaria de Estado da Educação.	Governo
Parecer n° 1012/03 CEE	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do PR	Governo
Resolução	Refere-se a identidade das escolas do campo no estado do Paraná	Governo
Instituição do Regimento do Comitê Estadual de Educação do Campo	A partir do conteúdo do Decreto n° 7552 de 04/11/10 e o Parecer CEE/CEB n° 1011/10 em 16/11/10.	Sociedade civil
V Conferência APP Sindicato/2010	Documento final da V Conferência Estadual de Educação da APP Sindicato.	Sociedade civil
Carta de Porto Barreiro, de novembro de 2000	Resultou da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, que contou com a participação de professores, universidades, dirigentes municipais, sindicatos, Movimentos Sociais, entre outros, e apresenta demandas da realidade paranaense para o desenvolvimento de Políticas Públicas da Educação do Campo.	Sociedade Civil
Carta de Candói - agosto de 2013	Resultou da III Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo	Sociedade Civil
Diretrizes Curriculares da Educação do Campo/2006	Documento elaborado por educadores da rede Estadual de Educação, de IES, lideranças de Movimentos e organizações sociais do PR, com a finalidade de orientar a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.	Governo
Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná – abril de 2010	Elaborado durante o VI Simpósio Estadual da Educação do Campo.	Sociedade civil
Resolução n. 1799/2012 GS/SEED	Designa os servidores que compõem o Comitê Estadual da Educação do Campo.	Governo
Pautas e relatórios das reuniões do Comitê Estadual da Educação do Campo realizadas em 2009 e 2010		Sociedade civil
Pauta e anotações pessoais oriundas da	Realizada em 06 de outubro de 2011	Sociedade civil

Documento	Finalidade	Origem
participação da reunião da Articulação Paranaense de Educação do Campo		
Pauta e anotações pessoais oriundas da participação da reunião da Articulação Paranaense de Educação do Campo	Realizada em 17 de novembro de 2011	Sociedade civil
Pauta e anotações pessoais oriundas da participação da reunião técnica do Comitê Estadual da Educação do Campo	Realizada em 18 de novembro de 2011	Sociedade civil
Pauta e anotações oriundas da participação na reunião da Articulação Paranaense da Educação do Campo	Realizada em 01 fevereiro de 2012	Sociedade civil
Pauta e anotações pessoais oriundas da participação da reunião técnica do Comitê Estadual da Educação do Campo	Realizada nos dias 17 e 18 de maio de 2012	Sociedade civil
Pauta e anotações pessoais oriundas da participação nas Reuniões da Articulação Estadual da Educação do Campo	Três reuniões entre 2013 e 2014	Sociedade civil

Fonte: A autora

Constatamos que, no Estado do Paraná, a mobilização da sociedade civil organizada e a parceria com a gestão governamental no período entre 2002 a 2010 resultam em diversos decretos no âmbito da Educação do Campo, que se relacionam à organização do trabalho pedagógico nas escolas localizadas no campo e as conferências estaduais apresentam diagnósticos e demandas acerca da Educação do Campo.

Ainda, para compreender a relação governo e sociedade civil, realizamos estudos bibliográficos de obras de autores como Maquiavel (2004), Thomas Hobbes (2012), Jonh Locke (2002), (1991), Rousseau (2004), Karl Marx (1982), (1985), (2003), (2005), (2007), (2009), Antônio Gramsci (1982), (1991), (1995), (2007), Hegel (2009), Gohn (2011), Sader (1993),

Lenin (1993), entre outros que nos auxiliam na compreensão dos fundamentos do Estado moderno, nas concepções de Estado democrático e liberal. Também, na crítica realizada por Marx e Engels ao Estado burguês e a compreensão de algumas das reflexões presentes no pensamento Gramsciano, especialmente aquelas relacionadas ao Estado e à sociedade civil. Nosso propósito aqui é chegar ao ideário de Marx e Gramsci sobre a relação governo e sociedade.

Embasaram o estudo sobre o Estado Brasileiro: Lucia Cortes da Costa, Carlos Nelson Coutinho, Avelino Ubaldo de Oliveira, Jose Murilo de Carvalho, Florestan Fernandes, Evelina Dagnino, Caio Prado Junior e Octavio Ianni.

Referente ao estudos acerca dos movimentos sociais e luta pela terra a pesquisa teve como aporte teórico fundamentalmente os escritos de Bernardo Mançano Fernandes, Maria da Gloria Gohn e Conceição Paludo.

Quanto a temática da educação do campo fundamentam a análise livros e artigos de principalmente de Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart, Maria Antônia de Souza, Monica Molina, Marlene Ribeiro, Clarice Aparecida dos Santos, Antônio Munarim, Julieta Calazans, outras pesquisas acadêmicas como por exemplo Marlene Sapelli, Edson de Anhaia, Joao Edmilson Fabrini Fernando José Martins, Sandra Damasceno da Rocha, Claudemiro Godoi do Nascimento.

A presente pesquisa é apresentada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata dos elementos da constituição do Estado Brasileiro no contexto do modo de produção capitalista e quais implicações acarreta ao processo educacional dos povos do campo[10]. Abordamos como historicamente a sociedade brasileira foi sendo constituídas, as raízes da concentração da propriedade, de uma cultura dominante, de uma escola pública que inibe a criatividade e a problematização. Afinal, a Educação do Campo não pode ser

---

[10] SILVA, Maria do Socorro, em texto intitulado Da Raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo, aborda a contribuição pedagógica que os movimentos sociais trazem para a Educação do Campo. A autora traz uma trajetória histórica das mobilizações e experiências sociais e ações governamentais voltadas à educação popular e nelas aos povos do campo. O texto encontra-se publicado em: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2006.

compreendida sem analisarmos o papel que o Estado desempenhou no desenvolvimento do sistema capitalista e as diversas formas de repressão às demandas populares do campo.

Quando nos referimos à emancipação humana, afirmamos que a Educação do Campo, em sua perspectiva teórica e em suas práticas educativas, tem esse objetivo, portanto, constitui um processo revolucionário. Nesse sentido percebemos uma possibilidade de transformação dos espaços públicos constituídos a partir do movimento da Educação do Campo.

Estamos entendendo espaço público tal qual denomina Dagnino (2002, p.10-13): experiências de construção tanto daqueles que visam promover o debate amplo no interior da sociedade civil sobre temas/interesses até então excluídos de uma agenda pública, como daqueles que se constituem como espaços de ampliação e democratização da gestão estatal como conselhos, fóruns e orçamentos participativos.

Ainda, segundo a autora, o objetivo central dos espaços públicos constituídos no interior da sociedade civil é o debate entre interesses diferenciados que possam conduzir a construção de consensos e à formulação de agendas que venham a se tornar públicas e objeto de consideração por parte do Estado.

Esses espaços poderiam constituir momentos de construção de uma dimensão propriamente pública na sociedade brasileira, distinta da regulação produzida pela lógica do Estado ou do mercado. Sendo espaços de convivência e debate, potencialmente requereriam e fortaleceriam o aprendizado e a consolidação de uma cultura de direitos, por meio do exercício efetivo da cidadania. (DAGNINO, 2002, p. 13)

No segundo capítulo, abordamos a Educação do Campo no Paraná, destacando especialmente o Comitê Estadual da Educação do Campo.

No capítulo terceiro discutimos, a partir do aporte teórico de Gramsci, a relação entre sociedade civil organizada e governo, no âmbito da Educação do Campo no Estado do Paraná. Trazemos também aspectos acerca da sociedade civil organizada no Brasil, com base na contribuição dos autores Sergio Costa, Maria da Glória Gohn, Evelina Dagnino, entre outros.

No quarto capítulo, analisamos o Comitê Estadual da Educação do Campo como expressão da luta política no âmbito da Educação do Campo no estado do Paraná.

Figura 1. Acampamento Primeiro de Maio. Rio Bonito do Iguaçu – PR
Data: junho de 2014. Créditos: Rogério Orion.

2. PERSPECTIVA ANALÍTICA DO ESTADO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Compreende-se que o debate sobre Estado em Maquiavel se dá pela categoria poder, ou seja, a organização do Estado se dá através da criação de instituições que imprimem a obediência no povo. O Estado tem função reguladora da sociedade. O autor defende o uso da força para governar e, nesse sentido, defende que um eficiente governo se faz através de leis e de exércitos.

Outros autores no contexto da revolução burguesa trabalharam, por exemplo, com as categorias liberdade e igualdade. Hobbes e Locke tomam o Estado como produto de uma criação artificial, de um pacto pelo qual os indivíduos abdicam sua liberdade originária em benefício de um terceiro, dando vida a um corpo político soberano que lhes garante a vida, liberdade e propriedade. Essa perspectiva teórica defende que os homens possuem direitos naturais anteriores àqueles fixados pelo Estado, e que é um consentimento expresso num pacto feito entre os sujeitos que dá origem à sociedade política.

O Estado surge, nessa perspectiva, com o objetivo de proteger todos os integrantes e pelo uso da força manter a ordem, numa situação na qual os indivíduos abrem mão de sua liberdade natural em troca de uma liberdade civil. Em troca de sua liberdade natural, o Estado então garante a proteção da propriedade.

Para Hobbes, é com a instituição do Estado civil que se regula a propriedade privada, a "distinção entre o meu e o teu", que não existia no estado de natureza, onde cada coisa pertencia a quem se apropriasse dela e a conservasse pela força. Locke, por sua vez, defende a propriedade privada como um direito natural, que não pode ser violado, porque é um direito instituído por Deus que criou o mundo para que o homem nele reinasse. (LOCKE, 1991, p. 249-250).

Então, para Hobbes, é a luta pela sobrevivência, a guerra de todos contra todos pela posse de bens que gera a necessidade do Estado que

ordena a propriedade e garante a vida; já para Locke, o Estado apenas regulamenta o que é de direito natural. O Estado é legitimado através de um contrato e a ele transferem-se direitos e se estabelece a soberania.

Para Hobbes, o homem, para transcender o estado da natureza, vive em estado de guerra permanente, e adquire a liberdade a partir de um pacto ou contrato, que nasce de uma decisão voluntária e consensual entre indivíduos, os quais rejeitam dos direitos naturais que detinham para gerar um poder absoluto sobre eles; e o Estado tem o poder de elaborar e aplicar as leis, garantir a vida e a paz, além de estipular as regras que garantam a propriedade privada.

Para Locke, o Estado é legitimado através de um contrato e a ele transferem-se todos os direitos. O Estado tornou-se necessário para preservar a propriedade, direito tão igual como o direito a viver e ser livre. Para o filósofo, o poder político gerado pelo contrato e por um ato livre dos indivíduos institui-se como poder de fazer leis e de julgar e castigar, para cumprir a finalidade principal de preservar a propriedade. Nesse sentido, o autor traz presente a categoria igualdade.

Na obra *Segundo tratado sobre o governo* (2002), Locke expõe que o Estado constitui-se a partir da organização dos três poderes: o legislativo, que determina a maneira em que se empregará a força do Estado; o executivo, que executa as leis e inclui, ao mesmo tempo, a administração e a justiça; e o federativo, ao qual compete assegurar a paz. O papel do governo é proteger a propriedade. O poder do governante é outorgado e deriva da sociedade, a ele cabe estabelecer os poderes legislativo, executivo e judiciário. Em síntese: o governo protege a propriedade, o legislativo cria as leis e controla o executivo.

> O poder supremo para Locke pertence ao poder legislativo, ao qual se subordinam o poder executivo e o governo, denominado poder federativo. O Estado constitui-se a partir da organização desses três poderes e o poder legislativo determina a maneira como se empregará a força do Estado para proteger a comunidade, o poder executivo executa as leis e inclui ao mesmo tempo a administração e a justiça. Ao poder federativo compreende direito de paz e de guerra, encarregado da segurança e dos interesses exteriores da comunidade perante aqueles que lhe podem ser úteis ou prejudicá-la. (MELLO, 1996, p. 87)

Um ponto contrário entre os autores Hobbes e Locke refere-se à propriedade: para Hobbes, a propriedade só existe a partir da constituição do Estado; e para Locke, a propriedade existe já no estado de natureza, antes mesmo da constituição da sociedade e é um direito natural do homem, que não pode, portanto, ser violado pelo Estado.

Portanto, é com o objetivo de superar os conflitos gerados pela desigualdade material e manter a harmonia que os homens estabelecem livremente entre si o contrato social, saindo então do estado de natureza e instituindo a sociedade civil, cuja finalidade é proteger a propriedade privada. O homem, portanto, tem o poder de proteger a sua propriedade, a vida e a liberdade contra os demais e também tem o poder de julgar as infrações cometidas de acordo com a sua própria opinião.

Locke ressalta que todos os homens são iguais em seu estado natural. A convivência é baseada nos direitos naturais da igualdade, liberdade e propriedade, sendo esta considerada um direito natural não inato, porque deriva do trabalho. Como garantia de preservação desses direitos e para evitar o estado de guerra, os homens estabelecem um pacto, a partir do qual se organiza a sociedade e o Estado. “Considero, portanto, poder político o direito de fazer leis como pena de morte e, consequentemente, todas as penalidades menores para regular e preservar a propriedade [...] e tudo tão só em prol do bem público”[11]. (LOCKE, 1991a, p. 216).

Segundo Locke, a terra foi dada por Deus e o emprego do trabalho a transformou merecidamente em propriedade privada, cujo limite seria relativo à quantidade de trabalho empregado. “O trabalho, portanto, originava a propriedade, posteriormente, com o surgimento da moeda e do comércio, a propriedade passou a ser adquirida também pela compra, e não mais pelo emprego do trabalho, levando à concentração de riqueza e à desigualdade material entre os homens”. (MELLO, 1996, p. 85).

Segundo Bobbio (1984, p. 41), os principais fundamentos do estado civil concebido por Locke é o consentimento dos homens para o

[11] As reflexões de John Locke, que viveu no período de 1632 a 1704, especialmente as obras *Ensaio acerca do entendimento humano* e *Segundo tratado sobre o governo*, ambas publicadas em 1690, influenciaram a Revolução Francesa, que instituiu as bases materiais econômicas do liberalismo em 1789.

estabelecimento da sociedade e para a formação do governo. Nessa relação, o governo protege a propriedade, o legislativo controla o executivo, e o governo é controlado pela sociedade. Essa premissa supõe os princípios de um direito natural preexistente ao Estado, de um Estado baseado no consenso, de subordinação do poder executivo ao poder legislativo, de um poder limitado, de direito de resistência.Locke expôs as diretrizes fundamentais do Estado Liberal, premissa que fundamentará a constituição do Estado moderno e, no Brasil, a propriedade privada da terra será determinante para a configuração da sociedade.

Ao ler as obras *A origem da desigualdade entre os homens* e *O Contrato Social*, de Rousseau, juntamente com Weffort (1996), compreendemos que, para Rousseau, a relação entre sociedade e governo era estabelecida mediante o predomínio da propriedade, da liberdade individual.Ele argumenta que a causa da desigualdade entre os homens é a propriedade.

> O primeiro que, cercando um terreno, se lembrou de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas bastante simples para acreditá-lo, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores não teriam sido poupados ao gênero humano àquele que, arrancando as estacas ou tapando o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “não escutem esse impostor! Vocês estarão perdidos se esquecerem de que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém!” (ROUSSEAU, s/d)

Para Rousseau, no estado de natureza, os homens são bons, saudáveis e felizes, extraindo dela o necessário para sua sobrevivência, e ao se submeterem a uma ordem social e política, com o surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, da dominação do mais forte sobre o mais fraco, das desigualdades econômicas, sociais e políticas originadas do processo civilizatório, é que se estabelecem os primeiros conflitos, diante do que o homem se deforma e degrada. A desordem causada pela propriedade privada e a divisão do trabalho geraram a necessidade de um contrato que dá origem ao Estado.

> Enquanto os homens se contentaram com suas cabanas rústicas, enquanto se limitaram a costurar suas roupas de peles com

> espinhos ou arestas, a se enfeitarem com plumas e conchas, a pintar o corpo de diversas cores, a aperfeiçoar ou embelezar seus arcos e flechas, a talhar com pedras cortantes algumas canoas de pesca ou grosseiros instrumentos de música, numa palavra, enquanto se aplicaram exclusivamente a obras que um só podia fazer e a artes que não necessitavam do concurso de muitas mãos, viveram livres, sadios, bons e felizes, tanto quanto podiam ser por sua natureza e continuaram a desfrutar entre si as doçuras de uma convivência independente. Desde o momento, porém, que um homem teve necessidade do auxílio de outro, desde que perceberam que era útil a um só ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade foi introduzida, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos, que foi preciso regar com o suor dos homens e nos quais, em breve, foram vistas germinar a escravidão e a miséria, crescendo com as colheitas. [...] destruíram sem retorno a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma astuta usurpação fizeram um direito irrevogável e, para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram para o futuro todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria. (ROUSSEAU, s/d, p. 63-70)

Trazemos esses conceitos em Rousseau porque a instituição da propriedade privada foi o momento fundador da sociedade civil da desigualdade e, na configuração do Estado Brasileiro, a propriedade privada fundamentalmente da terra será determinante, iniciando com as sesmarias, depois o regime de posses e a formação de grandes latifúndios.

Em Hegel, a sociedade civil é definida como uma estrutura de dependências recíprocas, em que os indivíduos satisfazem as suas necessidades através do trabalho, da divisão do trabalho e da troca, e asseguram a defesa de suas liberdades, propriedades e interesses através da administração da justiça e das corporações, e a ela se contrapõe o Estado político, isto é, a esfera dos interesses públicos e universais. O Estado não é expressão ou reflexo do antagonismo social, mas é esta divisão superada. A sociedade civil hegeliana não engloba apenas a esfera das relações econômicas e a formação das classes, mas também a administração da justiça e o ordenamento administrativo. (BRANDÃO, 2001, p. 103-130).

Para Marx, o Estado e a história de toda sociedade é a luta de classes, é por meio da sociedade civil – definida como o conjunto das relações econômicas e interesses privados, fundadora do Estado −, que se poderia compreender o surgimento do Estado, o seu caráter de classe, a

natureza de suas leis e as representações sobre as quais ele se apoiaria. O Estado, portanto, seria criado pela sociedade civil.

O Estado protege as relações capitalistas de produção, de forma a assegurar o domínio do capital sobre o trabalho, a reprodução ampliada do capital, a acumulação privada do produto social, a redistribuição do fundo público em benefício do capital, a exploração da renda fundiária etc. Portanto, o Estado seria, ao mesmo tempo, parte integrante das relações capitalistas de produção e instrumento de defesa destas.

Para Hegel, o Estado origina a sociedade civil. Em Hegel, sem o Estado as instituições da família e sociedade civil não poderiam existir, pois são produzidas pela ideia de Estado. (HEGEL, 2009, p. 157-149). Já para Marx, o objetivo do Estado consiste em conservar os interesses particulares da classe burguesa:

> Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente tanto no exterior como no interior, para garantia recíproca de sua propriedade e os seus interesses. (MARX, 2007, p. 75)

O Estado é instrumento de uma classe economicamente dominante e ele surge das relações de produção, tomando os interesses particulares burgueses como uma ferramenta universal; ele protege os interesses da burguesia; mantém a estrutura da propriedade privada dos meios de produção, a exploração do trabalho. (MARX, 1985, p. 24-25).

Segundo Engels, o Estado surge da necessidade de acalmar o conflito entre as diferentes classes sociais. O Estado sempre irá servir a classe economicamente dominante e, dessa forma, essa será também a classe politicamente dominante. Observamos que, na concepção materialista histórica, não há autonomia do campo político em relação ao campo econômico.

> Como relações de produção baseadas na divisão de classes e na apropriação radical do trabalho alheio, elas (reprodução das condições de funcionamento das relações de produção na fase imperialista) já não discerniam entre um mecanismo econômico e as relações políticas; em um sistema assim constituído, a política está

> tão presente como as condições que produzem a divisão em classes. As relações e políticas reencontram-se como condições de um mesmo processo: reprodução dos pressupostos das relações de produção, fulcro da existência e subsistência do capitalismo. (SADER, 1993, p. 51)

Ainda na perspectiva materialista histórica, a interpretação de Gramsci não substitui a esfera econômica pela esfera política, mas ressalta o nexo dialético e recíproco entre elas. Como sociedade econômica, Gramsci entende tudo o que em Marx refere-se à estrutura - com os outros dois termos: sociedade política e sociedade civil –, aquilo que Marx chamou de superestrutura.

Gramsci (1999, p. 324) escreve que sociedade política e sociedade civil situam-se na esfera superestrutural. Entre a estrutura econômica e o Estado, com sua legislação e sua coerção, está a sociedade civil, representada pelos aparelhos privados de hegemonia, que compreendem uma gama ampla de instituições como a igreja, a escola, os sindicatos, os meios de comunicação etc.

O conceito de Estado compreende, portanto, sociedade política mais a sociedade civil dialeticamente. O Estado consiste, ainda, em todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados. O consenso pretende atingir a sociedade civil, espaço de disputa entre projetos de classe e lugar de elaboração da hegemonia, que está relacionada à socialização do poder e à extinção das classes sociais, o que implica, portanto, nas relações entre estrutura e superestrutura, coerção e consenso. (GRAMSCI, 2000b, p. 331)

Simionatto (2008, p. 20) ressalta que a hegemonia é direção ideológico-política da sociedade civil, pois a burguesia organiza o consenso dos dominados através da disseminação de normas e valores, e da combinação de força e consenso obtém o controle social, reforça o conformismo e desestrutura a organização da classe subalterna. Essa fragmentação, segundo a autora, decorre de uma concepção de mundo permeada de senso comum e de folclore, impedindo a elaboração crítica

sobre as formas de cooptação e as situações de exploração a que são submetidas cotidianamente.

Nesse sentido, Simionatto (2008, p. 22) escreve que:

> Hegemonia significa, por um lado, vontade coletiva, e, por outro, autogoverno; e esse último alcança-se através de um processo a partir 'de baixo', que incorpora o singular ao coletivo e que, nesse processo, não mantém os grupos subalternos no plano inferior, mas os eleva, torna-os capazes de dominar as situações, confere-lhes maior universalidade, expressando, para Gramsci, a realização de uma 'reforma intelectual e moral'. Cultura e política aparecem aqui como questões inseparáveis, pois a cultura constitui-se em um dos instrumentos da práxis política, sendo esta, justamente, a via de acesso às massas de uma consciência criadora de história, de instituições, fundadora de novos Estados.

A autora ressalta que a hegemonia, como reforma intelectual e moral, não se restringe ao campo das ideias e da cultura, mas abarca, igualmente, as esferas da economia e da política. Pois, segundo ela, Gramsci defende a ideia de que o avanço da democratização política é, ao mesmo tempo, condição e resultado de um processo de transformação também das esferas econômica e social, e ainda, que a cultura apresenta-se como condição necessária ao processo revolucionário, é o instrumento de emancipação política das classes subalternas, o elo para a construção de uma contra hegemonia. (SIMIONATTO, 2008, p. 22-23).

Percebemos que, no Estado capitalista, a participação social na definição das políticas públicas tem seus avanços e limites.

> O Estado sempre foi o protagonista da história, já que é em seus organismos que se concentra a potência da classe proprietária, é no Estado que a classe proprietária se disciplina e se constrói como unidade, acima dos dissídios e dos conflitos gerados pelo poder, pelo predomínio na direção e no disciplinamento da sociedade. (GRAMSCI, 2004, p. 258)

A configuração do modo de produção capitalista provocou a divisão social entre as classes, originando concepções educacionais diferentes, de tal modo que, na sociedade brasileira, a educação da população da classe trabalhadora foi negligenciada pelo Estado em diferentes governos, e no meio rural esse processo foi ainda mais evidente. A caracterização em geral das

escolas públicas no Brasil, sejam elas urbanas ou rurais, é de precariedade: de espaço físico, de estrutura, de condição de trabalho. E nesse cenário assentado na luta de classe, na luta por educação de qualidade, a pesquisa na temática da Educação do Campo é um grande desafio investigativo, pois tem como referência a luta de classe problematizando − evidenciando as lutas sociais no Brasil.

2.1 ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA

Este capítulo tem como objetivo trazer elementos da constituição do Estado Brasileiro, no contexto do modo de produção capitalista e que implicações trazem ao processo educacional dos povos do campo.

Abordamos como historicamente a sociedade brasileira foi sendo constituída, as raízes da concentração da propriedade, de uma cultura dominante, de uma escola pública que poda a criatividade e a problematização. Afinal, a Educação do Campo não pode ser compreendida sem analisarmos o papel que o Estado desempenhou no desenvolvimento do sistema capitalista e as diversas formas de repressão às demandas populares do campo.

A configuração do capitalismo no Brasil, desde a colonização, originou um Estado assentado no latifúndio com mão de obra escrava, produção de monocultura voltada ao mercado externo. O trabalho escravo e os imigrantes foram responsáveis pela tarefa de enviar riquezas à metrópole portuguesa. A terra foi dividida em grandes áreas dadas para a exploração, controladas pelos Senhores Rurais.

Carvalho (1997) explica os conceitos de coronelismo, clientelismo, patrimonialismo, mandonismo e feudalismo, como sendo as principais características da política brasileira. Segundo o autor, o coronelismo é um sistema político, uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da república, envolvendo compromissos recíprocos. Surge com o federalismo, implantado pela República, em substituição ao centralismo Imperial, que criou o governador de estado com amplos poderes – o antigo presidente da província, durante o período imperial, não tinha poder próprio, podia ser removido a qualquer momento, mesmo sendo alguém de confiança do imperador. O governador era o chefe do governo estadual e em torno dele se associavam as oligarquias locais, das quais os coronéis eram os principais representantes.

Para o autor, a entrega do controle de cargos públicos aos coronéis ia além do âmbito político: o papel de um juiz de paz, de um juiz municipal, de

um delegado de polícia ou de um coletor de impostos estava estreitamente vinculado à sustentação dos interesses econômicos dos donos de terra e dos grandes comerciantes. Suas tarefas eram importantes para o controle da mão de obra e para a competição com fazendeiros rivais. Ser capaz de oprimir ou proteger os próprios trabalhadores ou de perseguir os trabalhadores dos rivais fazendo uso da polícia era um trunfo importante na luta econômica.

> O coronelismo é um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante para baixo o poder do coronel sobre seus dependentes e rivais, sobretudo o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca de seu reconhecimento deste seu domínio no estado. [...] O coronelismo morreu simbolicamente quando ocorreu a prisão de grandes coronéis baianos em 1930 e foi enterrado simbolicamente em 1937, com a implantação do Estado Novo. (CARVALHO, 1997, s/p.)

Associado ao coronelismo está o mandonismo, que se refere à existência local de estruturas oligárquicas e personalizadas de poder, onde o coronel é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política. Para o autor, o mandonismo é uma característica da política tradicional. Existe desde o início da colonização, é uma característica do coronelismo, assim como é o clientelismo, que caracteriza a relação entre atores políticos, que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de voto. As relações clientelísticas dispensam a presença do coronel, pois ela se dá entre o governo, ou políticos, e setores pobres da população.

O autor vincula coronelismo ao conceito de feudalismo e de cooptação, dizendo que essa tradição do coronelismo acentua o poder dos poderosos rurais e seus familiares diante do Estado, desde o início da colonização. Os grandes proprietários são vistos como onipotentes dentro de seus latifúndios e durante o período colonial eram alheios ao poder do

governo; após a Independência, passaram a controlar a política nacional, submetendo o Estado a seus objetivos.

Ainda, Carvalho (1997), ao abordar o conceito de patrimonialismo, cita Raymundo Faoro, para quem desse patrimonialismo deriva uma política baseada no cooptação, no clientelismo, no populismo, no corporativismo de Estado e, ao contrário da postulação do feudalismo, da independência dos Senhores rurais em relação ao Estado, deriva um estilo político baseado na representação de interesses, nos partidos, na ideologia.

Dessa forma, desde o período colonial[12] a nação brasileira é construída pela lógica do individualismo e dos favores, dos desmandos da elite econômica e da ausência do poder de influência dos trabalhadores na condução dos interesses coletivos, na administração pública e na distribuição da renda. Esse tipo de cultura política foi o berço do patrimonialismo, em que os interesses privados das elites econômicas prevalecem sobre o conjunto da população trabalhadora. (COSTA, 2006, p. 110).

> Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, algodão e outros gêneros, mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comercio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a consideração que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras.

---

[12] No Império, a Guarda Nacional foi a grande instituição patrimonial que ligou proprietários rurais ao governo. Ela foi criada pelo governo durante a Regência, inicialmente para fazer face aos distúrbios urbanos desencadeados após a abdicação do imperador e sua inspiração era a guarda francesa. [...] Posteriormente é que foi sendo transformada no grande mecanismo patrimonial de cooptação dos proprietários rurais. [...] os oficiais da Guarda não apenas serviam gratuitamente como pagavam pelas patentes e, frequentemente, fardavam as tropas com recursos do próprio bolso. A escolha democrática dos oficiais, por eleição, foi aos poucos sendo eliminada para que a distribuição de patentes de oficiais correspondesse o melhor possível à hierarquia social e econômica. Em contrapartida, a Guarda colocava nas mãos do senhoriato o controle da população local. [...] os delegados, delegados substitutos, subdelegados e subdelegados substitutos de polícia, criados em 1841, eram também autoridades patrimoniais, uma vez que exerciam serviços públicos gratuitamente. O mesmo pode ser dito dos inspetores de quarteirão, que eram nomeados pelos delegados. Praticamente toda tarefa coercitiva do Estado em nível local era delegada aos proprietários. Algumas tarefas extrativas, como a coleta de certos impostos, eram também contratadas com particulares. O Estado utilizava ainda os serviços da Igreja para executar suas tarefas: todos os registros de nascimento, de casamento, de morte eram feitos pelo clero e reconhecidos pelo Estado. Durante boa parte do período imperial, os padres tinham também papel importante nas eleições, que eram realizadas dentro das igrejas. Eles foram também encarregados de informar ao governo sobre a existência de terras públicas nos municípios, quando da aplicação da lei de terras de 1850. (CARVALHO, 1997, s/p.)

> Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura, bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão de obra de que precisa: indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, industrial, se constituirá a colônia brasileira. Esse início cujo caráter se manterá dominante através dos três séculos que vão até o momento em que hora abordamos a história brasileira, se agravará profunda e totalmente nas feições e na vida do país. (PRADO JR., 2011, p. 29)

Para Souza (2006), é nas raízes da organização da sociedade brasileira, caracterizada pela concentração da propriedade, exploração da mão de obra, relação patrão e trabalhador/escravo, Estado clientelista e patrimonialista, políticas populistas e dependência em relação ao capital externo, que se encontram os fatores determinantes da emergência dos movimentos sociais. “Relações de acumulação capitalista e exploração são marcantes na história brasileira, e delas emergem as contradições sociais básicas, como a concentração de terra”. (SOUZA, 2006, p. 64).

Segundo Stédile (1993), até 1850 o Rei distribuía a posse da terra em grandes extensões na forma de Sesmarias. Nesse período colonial, o conflito pela terra caracterizou-se pelo massacre indígena, revolta dos negros à escravidão, que ocupavam áreas de terras a que denominaram quilombos. A partir de 1825, a Coroa incentiva processos de colonização aos migrantes europeus, principalmente na região Sul e Sudeste do Brasil.

Em 1850, a Lei de Terras legitima a concentração da terra, ao impedir que colonos pobres e escravos tivessem acesso a ela, afinal, só poderia adquirir terras quem as comprasse do Rei. Com isso, aumentou a disputa pela posse e, sobretudo, pelo registro em cartório das terras. As pessoas mais ricas puderam legalizar e comprar imensas áreas, o que representava poder econômico e político, e o latifúndio persistiu enquanto forma majoritária de apropriação da terra.

Para Costa (2006, p. 115), na década de 1930 a industrialização, voltada à exportação, gerou concentração de renda e o modelo econômico, favorável aos grandes proprietários e intensa mecanização da atividade agrícola, fez com que os trabalhadores do campo migrassem para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Na década de 1950, e intensificando-se nas duas décadas posteriores, temos no campo, no Brasil, um aumento da produção agrícola a partir do uso de tecnologia, de adubos e agrotóxicos, além de sementes geneticamente modificadas.

Segundo Fernandes (1999, p. 41), esse processo foi incentivado pelo Estado, principalmente no período militar, quando implantou-se um modelo econômico que objetivava acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade, principalmente para a criação de um sistema de créditos e subsídios. Afirma, ainda, que nesse período houve um aumento nas áreas de monocultura, o que proporcionou o fortalecimento da mecanização, concentrando a propriedade da terra, aumentando o número de assalariados no campo e de trabalhadores desapropriados que migraram para a cidade, e, ainda, excluindo pequenos proprietários das políticas agrícolas.

Posteriormente, inicia-se na década de 1980 e consolida-se na década de 1990 o processo de financeirização da economia, em que o mercado financeiro rege o setor econômico, e o Estado é subordinado ao mercado. Como consequência dessa política econômica, os recursos arrecadados voltam-se para o âmbito financeiro e o atendimento de serviços básicos à população é cada vez mais precarizado. No campo, o incentivo é para a mecanização e a monocultura, em detrimento da agricultura familiar, expulsando-se pequenos proprietários e trabalhadores rurais do campo.

Nessa trajetória foi se formando a configuração do Estado brasileiro, em que a ausência de uma reforma agrária mantém os conflitos no campo; a grande concentração populacional nos centros urbanos e a opção político-econômica pelo agronegócio, em detrimento do desenvolvimento da agricultura familiar, consolida um modelo capitalista voltado para a produção de matéria-prima e exportação de alimentos, mantendo a política econômica dependente dos interesses econômicos internacionais.

Costa (2006)[13] escreve que o quadro de desigualdade social no Brasil tem raízes históricas e expressa a fragilidade dos pactos democráticos: “no

[13] COSTA, Lucia Cortes. Os impasses do Estado capitalista; uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG, São Paulo: Cortez, 2006.

Brasil, o Estado assumiu um caráter patrimonial, fazendo do poder político uma extensão do poder econômico das elites". (COSTA, 2006, p. 22).

Esse processo configurou uma nação com significativa desigualdade social, onde convivem uma moderna sociedade industrial e uma sociedade vivendo em nível de subsistência na área rural, ou em condições de marginalidade nas áreas urbanas. A educação no meio rural é mais uma expressão dessa desigualdade, basta observar o elevado índice de analfabetismo ainda existente no campo: segundo dados do IBGE (2010), 23,2% da população residente na área rural são analfabetos, ao passo que na área urbana esse índice é de 7,3%.

Esta desigualdade se origina na estrutura produtiva fundamentada historicamente em latifúndios, com produção voltada para a exportação, e na concentração de renda dos grandes proprietários rurais, que dominam também o sistema político, como ressalta Prado Jr. (2011, p. 127):

> Os três elementos constitutivos da organização agrária do Brasil colônia: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo, esses três elementos se conjugam num sistema típico, a grande exploração rural, isto é, a reunião numa mesma unidade produtora de grande número de indivíduos; é isso que constitui a célula fundamental da economia agrária brasileira. Como constituirá também a base principal em que se assenta toda a estrutura do país, econômica e social.

Nessa mesma perspectiva, Furtado (2010) aponta o latifúndio com mão de obra escrava, a produção de monocultura voltada para a exportação e a industrialização desordenada, principalmente a partir da década de 1940, como as principais causas da concentração de terra, cuja consequência é a exclusão dos trabalhadores do campo, fazendo um grande número dessa população migrar para as cidades. Afirma ainda que "a pequena propriedade rural fica esquecida pelas políticas públicas, bem como a escola do campo […] que historicamente foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias através de projetos emergenciais que, além de não terem continuidade, apresentavam-se como ações justapostas que possibilitavam diferentes concepções de educação". (FURTADO, 2010, p.87)

Assim, o desenho do campo brasileiro está relacionado às peculiaridades do sistema capitalista, acompanhado por uma ideologia de urbanização em detrimento ao desenvolvimento das pequenas propriedades rurais.

Ianni (2004) indica três processos históricos que explicam a formação do Brasil: primeiro, o processo de colonização, em que a economia organizou-se a partir das demandas externas, a associação de capitais estrangeiros e nacionais e a crescente monopolização do aparelho estatal pelo capital financeiro. Um segundo ponto que o autor destaca são os séculos de escravatura, que produziram um universo de valores determinando modos de ser, pensar e agir, no qual a sociedade permanece enraizada, marcando largamente a formação social brasileira, em suas particularidades sociais, econômicas, políticas e culturais. Um terceiro ponto assinalado pelo autor é o desenvolvimento desigual e combinado que caracteriza toda a formação social brasileira. “Tudo isso resultará numa sucessão e combinação de formas as mais diversas e contraditórias de organização da vida e trabalho”. (IANNI, 2004, p. 59).

Com a República, em 1889, o modo pelo qual se organizou o Estado no Brasil garantiu a continuidade, o conservadorismo e as estruturas sociais do colonialismo. Para Coutinho (2006, p. 176), a República seria a primeira *revolução passiva* no Estado, na qual alteram-se as estruturas do governo, mas a essência da dominação social se mantém de tal forma que o processo de independência não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica, mas foi apenas uma reorganização entre as diferentes frações das classes dominantes.

Com a Constituição de 1891, formaram-se as unidades federativas e cada um, separadamente, pôde ter sua própria organização militar, criar suas leis e seus impostos. Isso fomentou maior autonomia aos governantes locais, os quais, distantes do poder federal, garantiam seus interesses. Também, a legislação corroborou com a exclusão política da maioria dos cidadãos, ao proibir religiosos, mulheres, mendigos, soldados de baixa patente e analfabetos de votar:

> Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
> § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
> 1º) os mendigos;
> 2º) os analfabetos;
> 3º) as praças de Pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
> 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.
> § 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL - DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891).

Essa configuração político-administrativa atrelada ao poder econômico permitiu o predomínio das oligarquias de 1894 até 1930, quando grandes proprietários rurais e pecuaristas assumiram o controle político nacional, prevalecendo interesses econômicos desse pequeno grupo no poder.

Nesse período, o latifúndio e a luta camponesa contra a dominação já caracterizavam o campo brasileiro, por exemplo, o governo republicano reprimia violentamente a população de trabalhadores rurais no nordeste, liderados por Antônio Conselheiro, que buscavam fugir da miséria causada pela concentração de terra nos grandes latifúndios.

O domínio de áreas de terra e os conflitos no campo fazem parte da formação das classes sociais e do poder econômico e político na sociedade brasileira. Sobre a luta pela terra, Stédile e Sérgio (1993) periodizam as principais lutas em três categorias: a primeira fase, de 1850 a 1940, são as lutas messiânicas, em que, nos conflitos, havia sempre um líder que baseava sua liderança na confiança religiosa. São exemplos: a Revolta de Canudos na Bahia (1870-1897), com Antônio Conselheiro, Contestado em Santa Catarina (1912 – 1916), com monge Jose Maria, e no Ceará, o Movimento do Padre Cícero (1930 – 1934).

Lembramos também o movimento Cabanagem, este, sem influência religiosa, ocorreu na região Norte do País no período de 1835 a 1840, e os cabanos reivindicavam autonomia econômica e política, posições ocupadas pela elite portuguesa, e exigiam também a libertação dos escravos. O

movimento era essencialmente camponês, formado por pequenos artesãos, caboclos, negros, escravos e índios.

Com a abolição da escravatura e a República aliada aos interesses burgueses, o Brasil tentava, na emigração europeia, apagar os séculos de escravismo, e à medida que mudava a estrutura econômica do país, com a expansão do trabalho assalariado, houve a necessidade de modernizar a estrutura administrativa e também, de políticas públicas na área social, como saúde e educação, mas o que prevalecia era a ordem dos senhores da terra.

Havia excesso de mão de obra dos ex-escravos e, mesmo assim, o Brasil importava trabalhadores para a nova economia urbano industrial, fazendo com que o salário permanecesse baixo, motivando a formação de vários movimentos operários e greves no período de 1917 a 1920, que foram fortemente reprimidos pelo Estado, este, favorável à burguesia industrial que emergia.

Para Ianni (2004, p. 22-23), no início dos anos de 1920 acontecia uma *revolução pelo alto*, ou revolução passiva nos escritos de Gramsci: alternavam-se pessoas, interesses e diretrizes no âmbito do poder estatal, modificavam-se as relações do poder estatal com a sociedade, mas nada se transformava substancialmente: “estava em marcha a revolução brasileira, a revolução burguesa brasileira que se desdobrará por décadas em manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais diversas, díspares e frequentemente contraditórias”.

Ou seja, essas alterações na organização social conservam as características da estrutura social, em que a classe dominante acolhe demandas da classe popular, mas impede que estes sejam protagonistas do processo, mantendo a dominação. Esse ideário de Brasil moderno convivia com o autoritarismo, o coronelismo e o clientelismo, e a sociedade de classes demarcava as relações sociais e de trabalho e também os modos de ser e de pensar.

Apesar dessa intensa reconfiguração do Estado nas primeiras décadas da República, as desigualdades sociais agravam-se e são expressas nas lutas operárias e camponesas, nas reivindicações do movimento negro, no problema indígena, na luta pela terra, no direito de greve, na garantia de

emprego e acesso à saúde, educação e habitação. “Esse rearranjo governamental transformou negro, índio e imigrante em trabalhadores; mas não os transformou em cidadãos, prevalecendo uma larga desigualdade racial, entre outras desigualdades sociais, além das diferenças entre as classes.” (IANNI, 2004, p. 137-138).

> O século XX produzirá um novo cenário às lutas sociais no Brasil. O caráter urbano passa a ter tonalidade própria, criada a partir de uma problemática que advém das novas funções, que passam a se concentrar nas cidades. Progressivamente a indústria, e as classes sociais que lhe são caudatárias, orientará as ações e os conflitos que ocorrem no meio urbano. (GOHN, 1995, p. 60)

Gohn (1995) ressalta o quadro de pobreza durante a Primeira República (1889-1930), agravado por epidemias como a febre amarela, a varíola, a peste bubônica e surtos de gripe; ao lado disso, as lutas sociais urbanas intensificam-se e as greves em vários setores urbanos são constantes, reivindicando-se salários e jornada de trabalho. Ao mesmo tempo, as elites dominantes administravam voltadas aos interesses dos grandes produtores de café, o Estado tratou as questões sociais como questão de polícia e implementou políticas e leis restringindo a entrada de imigrantes.

A autora destaca a Revolta da vacina[14], em 1904, no Rio de Janeiro, como uma importante demonstração de resistência da população contra a exploração e discriminação a que era submetida pela administração pública. Ainda no meio urbano, a autora aponta a greve geral em São Paulo, em 1917, que mobilizou trinta mil trabalhadores. No campo, a Revolta do Contestado em 1912 no Sul do País, envolvendo a luta de camponeses sem terra, posseiros e pequenos proprietários, durou três anos, envolvendo vinte mil trabalhadores rurais. (GOHN, 1995, p. 64-80)

Na segunda fase citada por Stédile (1993), estão as lutas pela terra radicais localizadas, no período de 1940 a 1995. A característica comum dessas lutas é a de que ocorreram em áreas onde passavam estradas e havia

---

[14] Houve um surto de varíola e a população foi obrigada por uma lei a vacinar-se, acarretando multas e demissões a quem não se vacinasse. A mobilização também era contrária aos métodos truculentos de aplicação da vacina, incompetência e pouca experiência dos aplicadores. As mobilizações de rua levaram a dezenas de mortes. (GOHN, 1995, p. 67).

posseiros sem título de propriedade e, então, fazendeiros e empresas tentavam apropriar-se de suas terras. Os principais conflitos no período ocorreram em Teófilo Otoni, em Minas Gerais, Revolta de Dona Nhoca, no Maranhão, Revolta de Trombas e Formoso, em Goiás, Revolta do Sudoeste do Paraná, e a luta dos arrendatários, em Santa Fé do Sul, no estado de São Paulo.

A partir de 1930, as elites conservadoras rurais perdem espaço para os liberais, com projeto industrializador e o urbano ganha atenção das políticas públicas, intensificando-se a migração do campo para a cidade. A elite conservadora mantém sua influência através de alianças políticas, as classes populares começam a emergir e alcançam direitos trabalhistas.

Uma característica do Estado capitalista brasileiro nesse período é destacada por Coutinho (2006, p. 178-179), que é uma forte marca corporativista, com a divulgação ideológica de que estávamos nos tornando uma sociedade moderna e que havia, portanto, a emergência explícita de interesses *múltiplos e conflitantes*, sendo necessário criar mecanismos de repressão desses interesses.

O autor exemplifica que essa orientação corporativa se expressa de modo claro na tentativa de incorporar ao aparelho de Estado o movimento sindical, que tivera uma autonomia bastante grande ao longo dos anos 1920, ou mesmo até o início dos anos 1930. Porém, a partir de 1937, os sindicatos se tornam instituições ligadas diretamente ao Ministério do Trabalho, ou seja, ao Estado; e essa subordinação corporativa dos sindicatos ao Estado prossegue até a Constituição de 1988.

Ainda, um terceiro período de lutas pela terra é caracterizado por lutas de movimentos camponeses organizados e compreende os anos de 1950 a 1964, com destaque para a ULTAB – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, com atuação em São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, e as Ligas Camponesas, em disputa por terra em Pernambuco. No Rio Grande do Sul, nasce o Master – Movimento dos Agricultores Sem Terra, mobilizando camponeses para ocupações de terras.

Desenha-se um Estado que impõe uma representação corporativa dos interesses da classe trabalhadora, com exceção aos trabalhadores rurais,

pois sua organização sindical se daria somente em 1963, com a criação da CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura, que foi antecedida pela ULTAB – União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil[15], formada em 1954, organizando as lutas dos camponeses. Somente a partir de 1960, as associações começam a ser transformadas em sindicatos, e em 1963 a ULTAB transforma-se na CONTAG, que seria extinta pelo regime militar em 1964. Assim, um modo de evitar a universalização da representação dos trabalhadores foi impedir, até o fim do ciclo militar, a formação de centrais sindicais.

Em 1934, a Constituição assegura proteção ao trabalho, o voto é estendido às mulheres e aos maiores de dezoito anos, trata a educação como direito de todos, ministrada pela família e pelos poderes públicos. Contudo, em 1937, com o Estado Novo, a nova Constituição descaracteriza várias conquistas populares do texto anterior.

No início da década de 1940, na tentativa de organização do trabalho assalariado, o governo institui a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), junto com a instituição do salário mínimo e a justiça do trabalho, que alterou as relações de trabalho urbano, mas deixou a maioria dos trabalhadores vinculados ao trabalho rural, fora de qualquer sistema de proteção social. Para Cerqueira Filho (1982, p. 109), a CLT, entre outras finalidades, teve a de fazer desaparecer o sindicalismo autônomo e o movimento operário, e isto se manifesta também no discurso ideológico, que combinava o elogio da legislação trabalhista com o desestímulo à organização da classe operária.

Com a demanda na zona urbana por escola e a necessidade de formação de mão de obra urbana é que teve início a implementação de

---

[15] A ULTAB foi fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. Com objetivo de “coordenar várias associações camponesas e criar condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais e reivindicava a extensão das leis trabalhistas para os camponeses” Morissawa (2001, p. 94) A ULTAB expandiu-se por todos os estados, com exceção do Rio Grande do Sul onde havia o MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra, criado no mesmo período a partir da união de 5 mil posseiros da região norte do estado, realizando acampamentos que se tornariam depois a principal forma de mobilização e uma estratégia organizada de resistência do MST. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB desempenhou papel fundamental no processo sindicalização dos trabalhadores rurais que culminou na criação em 1963 da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura” - CONTAG.

projetos de educação rural a partir do ideário do Ruralismo Pedagógico[16], que exaltou uma escola rural nacionalista voltada aos interesses e necessidades locais.

Nesse cenário, o sistema de produção desenvolvido no campo e a política educacional direcionada a sua população fundamentou-se na dicotomia entre campo e cidade, com a justificativa de que o trabalho com a terra não demandaria conhecimento, portanto a escolarização não seria necessária para os camponeses.

A educação rural é mencionada no âmbito político-governamental na década de 1930, em um contexto de intensa migração interna, aumento da miséria no campo e na cidade, e ebulição do ideário do movimento dos pioneiros da educação[17].

É importante destacar que, nesse período, temos a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP e a primeira campanha nacional contra o analfabetismo, um programa destinado à educação popular e rural, e, como consequência, os centros pilotos para treinamento de professores rurais.

Efetivamente, de acordo com Paiva (1985, p.93), a finalidade educacional das iniciativas governamentais na década de 1930 e 1940 para a educação rural era conter a migração, impedir o crescimento do conflito social nas cidades e o contato dos camponeses com as ideias anarquistas e comunistas que começavam a influenciar as organizações operárias. A escolaridade mantinha-se distanciada das experiências econômicas do período e a educação cumpriu função de controle e nacionalização do imigrante.

O homem rural era “classificado como desprovido de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas

---

[16] Para esse estudo indicamos a leitura de GRITTI, Silvana Maria. **O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo**. Pelotas, UCPel, 1999, 158 pg. Dissertação de Mestrado; CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**: traços de uma trajetória In. THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.) educação e escola no campo. Campinas: Papirus, p. 15-42.

[17] Defendiam a democratização da educação pública com uma escola laica e gratuita.

socialmente significativas" (LEITE, 2002 p. 33 – 34)[18]. "Na década de 1940 os problemas sociais, as constantes transformações da sociedade não repercutiam na sala de aula. Tudo deixa de existir no vestíbulo da escola indiferente". (CALAZANS, 1993 p. 20).

Com tudo isso, percebemos que a educação destinada à população do campo serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão de obra vinculada a benefícios político-econômicos. Mas como a história se faz a partir da correlação de forças, nesse contexto, como tentativa de superação das ações educativas estatais em descompasso com as relações culturais e sociais do povo do campo, emergem experiências educativas a partir de movimentos populares, como por exemplo, os Movimentos da Ação Católica, os Centros Populares de Cultura, o Movimento Educacional de Base.

Sobre as práticas educativas populares desenvolvidas desde a década de 1950, Silva (2006) expõe que elas evidenciam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais, que, com suas ações, demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular. (SILVA, 2006, p.70)

Entre os anos de 1950 e 1970, destacamos as Ligas Camponesas no Nordeste, criticando a estrutura agrária, a Revolta de Porecatu, no Paraná,

---

[18] Sobre a concepção do homem do campo e a Educação do Campo no período de 1920 a 1940 indicamos a leitura da pesquisa de GARCIA. Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo.** 1920 – 1940. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade São Francisco, Itatiba – SP; 2006. A autora analisa como esse período de industrialização consolidou uma oposição entre rural e urbano: visão romântica do campo e a visão depreciativa de atraso e de doença. Discute os significados sociais historicamente atribuídos ao campo e ao homem do campo e a relação com as propostas educacionais nesse contexto eles direcionadas entre 1920 a 1940. Faz uso de documentos literários, musical e iconografia, além de documentos de escolas rurais e materiais didáticos pedagógicos do interior de São Paulo, revistas de educação e anuários de educação publicados pelo estado de São Paulo. Várias imagens de cartilhas e materiais didáticos da época estão anexas ao texto.

conflito pela posse da terra entre posseiros e grileiros. Em Goiás, o conflito na região de Formoso e Trombas, entre o Estado e posseiros que disputavam uma área de dez mil km^2. Também, a Guerrilha do Araguaia, envolvendo posseiros e pequenos lavradores em luta pela terra. A guerrilha na região do Vale do Ribeira, em São Paulo, em que os revoltosos foram brutalmente destruídos pelo governo, o Master no Rio Grande do Sul e a ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil. (GOHN, 1995, p. 84-104)

Contudo, as manifestações dos trabalhadores no campo e na cidade seriam silenciadas pelo regime militar, quando também grandes grupos empresariais beneficiaram-se com a apropriação de imensas áreas de terra, aumentando o número e a extensão de latifúndios através de incentivos governamentais.

Nesse período, a política agrícola implementada reafirma a concentração da terra através de incentivos à produção para a exportação, introduz a mecanização, que demanda alto investimento de capital, processo que resulta na expropriação de pequenos produtores de suas terras, parte destes seguem para a periferia das grandes cidades e muitos passam a integrar o Movimento de Trabalhadores Sem Terra. “Como o movimento histórico se dá a partir da contradição de forças, a ditadura militar fez ressurgir os movimentos sociais do campo, reivindicando condições de vida e trabalho[19]”. (VERDE, 2004, p. 49).

Para Coutinho (2006, p. 180-181), o governo militar conservou e reforçou os traços da formação estatal, citando que novamente houve uma ‘revolução passiva’ no Estado brasileiro, onde as ‘reformas de base’, reivindicadas pelos movimentos sociais, tiveram um sentido conservador, pois a nova forma de governo não rompeu com a articulação corporativista e

---

[19] No início da década de 1970, muitas famílias participaram dos projetos de colonização da região norte e centro-oeste promovidos pelo governo federal. Além de enfrentar a falta de estrutura, assistência e a diversidade do clima, essas famílias entraram em conflito com fazendeiros e empresas do Sul do País que, incentivados pelo governo, instituíam fazendas através da compra de títulos na região da Amazônia principalmente e, a maioria dessas áreas estava ocupada por posseiros que não possuíam o título da propriedade emergindo conflitos entre esses posseiros e as grandes empresas. Nesse período foi importante o trabalho da Comissão Pastoral da Terra organizando essas famílias, que exerceria influencia também na formação do MST.

autoritária entre Estado e sociedade civil, e não retirou o Estado de suas funções na regulação da economia, pois este continuou a ter, em face da sociedade civil, a atitude de que quando não fosse possível assimilar corporativamente um organismo da sociedade civil, então este deveria ser reprimido. O Estado funcionava como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional quanto do capital internacional. A estrutura social permaneceria, assim como a estrutura de concentração de rendas e sem alteração na questão fundiária.

Os movimentos sociais que ressurgem na década de 1970 reconfiguram o papel da sociedade civil no cenário político, combatendo um Estado autoritário e as condições sociais excludentes. A luta da sociedade civil organizada com a conquista da democratização na década de 80 possibilita a inserção, no texto constitucional de 1988, de meios favoráveis à participação social na gestão das políticas públicas.

Os movimentos populares pela reforma agrária reestruturam-se no final da década de 1970, e a questão da reforma agrária é retomada efetivamente no bojo do processo de redemocratização nos anos de 1980, quando trabalhadores rurais organizados em várias regiões do país organizam-se, através de iniciativas da CPT – Comissão Pastoral da Terra -, em uma representatividade nacional, o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A partir de então, intensificam-se as mobilizações pela reforma agrária.

Morissawa (2001), ao abordar a luta pela terra no Brasil, expressa que, no final da década de 1970, multiplicaram-se as ocupações em todo o Brasil: no Rio Grande do Sul a ocupação das fazendas Macali e Brilhante; em Santa Catarina a ocupação da fazenda Burro Branco; em São Paulo a ocupação da fazenda Primavera; no Paraná a luta pela terra dos expropriados com a construção da Itaipu, que exigiam a indenização com terras no Estado do Paraná. Ocupações também aconteciam em Goiás, Rio de Janeiro e Bahia.

Essas mobilizações eram isoladas até o ano de 1981, quando acontecem vários encontros regionais e estaduais entre as lideranças dessas lutas, promovidos pela Comissão Pastoral da Terra. Aos poucos, vai se

construindo uma articulação entre essas várias mobilizações, e, em 1984, realiza-se o primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra, representando a organização de um movimento de camponeses em luta por reforma agrária. Em contraposição, em 1985 é criada a União Democrática Ruralista (UDR), que tem como princípio a preservação do direito de propriedade, evidenciando as contradições da ordem social no Brasil e a luta pela terra[20].

Contudo, a Constituição Federal de 1988, devido à força política da Bancada Ruralista no Congresso, não tocou na regulamentação e na desapropriação de terras improdutivas, e somente em 1993 seria aprovada a Lei Agrária[21].

Nos anos de 1990, as manifestações no campo continuam. Resposta à concentração fundiária e a expansão do agronegócio. O governo reage com repressão e violência às manifestações[22].

A Lei n. 4504 é a primeira Lei de Terras do Brasil, conhecida como Estatuto da Terra, data de 30 de novembro de 1964. Essa Lei determina os níveis de produtividade classificando a propriedade em produtiva ou improdutiva e a caracteriza quanto ao uso social da terra[23]. Também

---

[20] Entre os autores que abordam o processo de luta pela terra e a consequente expropriação dos povos do campo no Brasil podemos citar STEDILI, João Pedro, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo, Fundação Abramo, 1999; STEDILE, João Pedro. (Org.) **A questão agrária no Brasil:** Programas de reforma agrária 1946-2003. São Paulo, Expressão Popular, 2005; BERTERO, José Flavio. Sobre reforma agrária e MST. In. **Lutas e resistências- Dossiê: dimensões da questão agrária no Brasil**. Londrina, GEPAL – grupo de Estudos das políticas da América latina, N. 1 set// 2006 p.163-183; FABRINI, João Edmilson**. Assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra: experiências de lutas no Paraná**. Laboratório de geografia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, Cascavel, 2001; FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Formação e territorialização em são Paulo**. Fundação Perseu Abramo, 1999. MORISSAWA, M. A. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. SHEREINER, Davi Felix. **Entre a exclusão e a utopia: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais – Região Sudoeste/Oeste do Paraná.** Programa de Pós-Graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

[21] Lei n. 8.629 de 25 de fevereiro de 1993, refere-se a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária previstos no capítulo III Título VII da Constituição Federal. A íntegra o texto encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm

[22] Lembramos que são marcos históricos dessa repressão o massacre de Eldorado do Carajás e o Massacre de Corumbiara.

[23] Título I – disposições preliminares. Capítulo I: Princípios e definições. Artigo II: Função Social da terra: 1. A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente: a. favorece o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores

diferencia a propriedade a partir do seu tamanho em pequena propriedade, média e grande propriedade (ou latifúndio[24]). Dessa forma, uma propriedade que contenha até 1 Módulo Fiscal é classificada como minifúndio, entre 1 e 4 módulos é considerada pequena propriedade, aquelas áreas com dimensão superior a 4 até 15 módulos fiscais são caracterizadas como medias propriedades e aquelas com área maior do que 15 módulos fiscais são consideradas grandes propriedades ou latifúndios. Esses módulos fiscais são mensurados de região para região[25], logo podem variar entre 5 a 110 hectares.

Para Souza (2014, p. 14)[26], um dos grandes entraves da sociedade brasileira, que afeta inúmeros direitos sociais, diz respeito à propriedade da terra em seu estado de concentração. Trata-se de uma contradição básica, que não é vista a olhos nus. Ela aparece pelas contradições secundárias, como ausência de moradia, saúde, transporte, educação, trabalho etc.

Segundo dados do Censo Agropecuário 2006[27], elaborado pelo IBGE cujos resultados foram divulgados em 2009, as propriedades com até dez hectares ocupam 2,7% das terras destinadas à agropecuária, enquanto as fazendas com mais de mil hectares ficam com 43% da área total. A desigual distribuição é praticamente a mesma registrada nos censos agropecuários

---

que nela labutam, assim como de suas famílias; b. mantem níveis satisfatórios de produtividade; c. assegura a conservação dos recursos naturais; d. observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem e a cultivem.

[24] O Estatuto da Terra sofreu mudanças em decorrência da lei nº 8.629, de 25 de fev. de 1993 e da lei complementar 76, de 6 de julho de 1994: a dimensão das propriedades rurais foi modificada, surgindo uma nova referência ao Modulo Fiscal, **módulo rural** é calculado para cada imóvel rural em separado, e sua área reflete o tipo de exploração predominante no imóvel rural, segundo sua região de localização. É uma unidade de medida expressa em hectares, fixada para cada município, considerando os seguintes fatores: Tipo de exploração predominante no município; Renda obtida com a exploração predominante; Outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam significativas em função da renda ou da área utilizada; Conceito de propriedade familiar. A correlação de Módulo Rural e Módulo Fiscal é que o primeiro é calculado para cada imóvel rural em separado, e sua área reflete o tipo de exploração predominante no imóvel rural, segundo sua região de localização. Já o segundo é estabelecido para cada município, e busca refletir a área mediana dos Módulos Rurais dos imóveis rurais do município.

[25] para consulta sobre os módulos fiscais nos municípios do Paraná acesse o site do IAP ´ Instituto Ambiental do Paraná. A relação dos municípios está disponível em http://www.iap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1328

[26] SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo no Brasil**: Direitos, Igualdade e legalidade em questão. MIMEO, Curitiba, 2014.

[27] http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf

realizados pelo IBGE desde 1985. As áreas com até dez hectares, que ocupavam 2,2% das terras em 1995, passaram a representar 2,7% em 2006, enquanto que a área ocupada pelos latifúndios (mais de mil hectares) se reduziu levemente, de 45,1% em 1995, para 43% em 2006.

Ainda, segundo o censo, as áreas com menos de dez hectares representavam 47% do número de propriedades rurais do Brasil em 2006, enquanto que as de mais de mil hectares equivaliam a apenas 0,91% do total das propriedades. Segundo Oliveira e Stédile (2004), a soma das áreas das 27 maiores propriedades rurais do Brasil totalizavam o equivalente ao Estado de São Paulo e as 300 maiores, equiparam-se às extensões dos estados de São Paulo e Paraná juntos.

Os números referentes a concentração fundiária foram atualizados no final do ano 2014 e constam na base do Cadastro de Imóveis Rurais do Incra[28]. Os dados referem-se apenas aos imóveis rurais privados, excluídas da soma as terras públicas ou devolutas. Segundo esses dados, disponibilizados o Brasil possui cerca de 130,3 mil latifúndios ou grandes propriedades rurais, que concentram uma área superior a 244,7 milhões de hectares. O tamanho médio é de 1,8 milhão de hectares (ou 18 mil quilômetros quadrados). Ou seja, 2,3% dos proprietários concentram 47,2% de toda área disponível à agricultura no País.

Apesar de o censo ter mostrado que a distribuição de terra manteve sua histórica desigualdade e que a modernização da agricultura agravou a concentração, também revelou que a agricultura familiar foi a que mais produziu alimentos, apesar ter uma área menor. A atividade, que emprega 75% da mão-de-obra no campo, foi responsável pela produção de 70% do feijão consumido no país, 87% da mandioca, 58% do leite, 46% do milho, 34% do café e do arroz. [29].

Os documentos expõem a continuidade do êxodo rural: em 1996, a população rural era de 33,9 milhões de pessoas (22% do total), em 2006,

---

[28] http://www.incra.gov.br/ordenamento-da-estrutra-fundiaria

[29] Essa diferença revela as distintas formas de uso dos territórios: para o campesinato a terra é lugar de produção e moradia, para o agronegócio é somente lugar de produção. Essas são características importantes para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial. (FERNANDES, 2013 p. 203)

esse índice caiu para 28,7 milhões (equivalente a 15% da população). O documento aponta que o fluxo em direção às cidades relaciona-se com a progressiva diminuição de propriedades menores de 10 hectares, fundamentalmente baseada na agricultura familiar[30].

Como reação à concentração, cresce o número de ocupações de terra. Levantamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (Nera), ligado à Universidade Estadual Paulista (Unesp), indica que foram registradas, no primeiro semestre de 2008, 36 ocupações com a participação de 2.414 famílias apenas no estado de São Paulo. No mesmo período de 2009, houve 68 ocupações, que mobilizaram 4.096 famílias.

Ainda, de acordo com um relatório publicado pelo INCRA em janeiro de 2015, no período de 2011 a 2014, a presidenta Dilma Rousseff incorporou 2,9 milhões de hectares à área de assentamentos e beneficiou 107,4 mil famílias sem-terra. Esse número representa 26,8 mil famílias assentadas a cada ano, contra 76,7 mil no período Lula e 67,5 mil nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso[31]

Em relação à concentração fundiária especificamente no estado do Paraná, trazemos uma relação entre o número de imóveis e o tamanho da propriedade a partir dos dados contidos no estudo[32] elaborado pelo Grupo de Pesquisa Geolutas, que apresenta um conjunto de dados e informações

---

[30] O relatório destaca que o número de pessoas empragadas nos estabelecimentos agropecuários, em 2006, foi de 16,5 milhões de pessoas; um contingente 1,3 milhão inferior ao registrado em 1996. Embora a soma de suas áreas represente apenas 30% do total, os lotes inferiores a 200 hectares responderam por 84% das pessoas ocupadas nas propriedades rurais. Quase 12 milhões tiveram empregos temporários em 2006 (até 180 dias no ano).

[31] O autor da reportagem é Rodrigo Martins. A matéria foi publicada na revista Carta Capital na data de 11 de janeiro 2015. Esses dados também encontram-se disponíveis na página do Ministério do Desenvolvimento Agrário, divulgados na data de 7 de janeiro de 2015: http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/incra-cria-145-projetos-de-assentamentos-em-2014-e-assenta-32-mil-fam%C3%ADlias

[32] Dataluta Paraná: banco de dados da luta pela terra: relatório 2012 / Geolutas – Laboratório e Grupo de Pesquisa organizado pelo professor João Edmilson Fabrini; Djoni Roos; Douglas Cristian Coelho; Daiana Caroline Refati; Cíntia Pires Inéia – Marechal Cândido Rondon: Geolutas, 2013. 33 p. O banco de dados e o relatório são elaborados pelos Geolutas - Laboratório de Geografia das Lutas no Campo e na Cidade, vinculado ao curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste – Marechal Candido. Rondon. Os diversos conflitos, lutas e conquistas dos camponeses do Paraná estão demonstrados por meio de gráficos, tabelas e mapas.

referente aos conflitos e conquistas dos camponeses do Estado do Paraná nos anos de 2008 e 2012.

Quadro 3. Concentração Fundiária no Paraná por Classes de Áreas 2008 e 2012.

Classes em áreas	2008				2012			
	Nº de Imóveis	%	Área (ha)	%	Nº de Imóveis	%	Area (há)	%
Mais de 0 a menos de 1	5.351 10	1,22	2.829,	0,01	6.321	1,18	3.308, 58	0,01
1 a menos de 2	9.318	2,12	13.199,70	0,08	10.375	1,95	14.727,98	0,07
5 a menos de 10	84.362	19,17	629.212,10	4	103.729	19,47	771.757,97	3,97
10 a menos de 25	166.925	37,95	2.743.252,40	17,4	195.567	36,7	3.204.066,33	16,51
25 a menos de 50	61.985	14,09	2.167.042,70	13,75	72.657	13,64	2.543.253,05	13,10
50 a menos de 100	25.713	5,84	1.768.402,10	11,22	32.440	6,09	2.249.521,77	11,60
100 a menos de 200	11.635	2,64	1.618.993	10,27	25.789	4,84	5.280.510,81	27,20
200 a menos de 500	7.933	1,8	2.419.916,40	15,36				
500 a menos de 1.000	2.244	0,51	1.550.639	9,84	2.629	0,49	1.817.378,29	9,36
1.000 a menos de 2.000	839	0,19	1.146.165,70	7,27	923	0,17	1.266.643,57	6,52
2.000 a menos de 5.000	349	0,08	1.000.880,70	6,35	388	0,07	1.127.837,66	5,81
5.000 a menos de 10.000	51	0,01	347.676,30	2,2	54	0,01	376.131,82	1,94
10.000 a menos de	4	0,0009	51.422,50	0,33	11	0,002	138.976,68	0,72

20.000								
20.000 a menos de 50.000	2	0,0004	69.754,20	0,44	4	0,0007	115.896,50	0,60
50.000 a menos de 100.000	0	0	0	0	0	0	0	0
100.000 e Mais	0	0	0	0	1	0,0001	204.200	1,05
TOTAL	439.900	100	15.758.752,50	100	532.840	100	19.410.967,73	100

Fonte: DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, 2013. GEOLUTAS/NERA. www.unioeste.br/projetos/geolutas; http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_pr_2012.pdf

Percebe-se que embora no estado do Paraná existam 470 estabelecimentos com mais de 200 ha, nota-se que há extrema concentração da terra, haja vista que os 470 estabelecimentos ocupam quase metade do território.

Souza (2010, p. 51) destaca que, no campo, existem dois modelos de desenvolvimento econômico: de um lado, um modelo que está atrelado à produção para exportação e que exclui os trabalhadores; de outro lado, um modelo vinculado à agricultura familiar e sustentável. Assim, o campo é compreendido no conjunto das relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, como lugar de vida e de trabalho. É lugar de violentos confrontos sociais que marcam a história social no Brasil.

Nesse sentido, a luta pela reforma agrária é conhecida através das mobilizações do MST, que implementam formas de resistência aos processos de expropriação e expulsão do campo, como ocupações de áreas de terra e de prédios públicos, acampamentos, assentamentos, demandas constantes por políticas públicas que viabilizem a permanência no assentamento.

Segundo Mauro (2011)[33] e dados da Comissão Pastoral da Terra (2010)[34], a partir de 1995, no primeiro mandato de Fernando Henrique

[33] AGENCIA BRASIL. Estrutura fundiária brasileira contínua inalterada. Entrevista Gilmar Mauro, fevereiro de 2011. http://www.mst.org.br/node/11286

Cardoso, houve um aumento significativo no número de famílias em acampamentos (ocupações). As ocupações atingiram o seu máximo em 1999 (897 ocupações e 118.620 famílias em ocupações), ano em que o então presidente assumiu seu segundo mandato.

Como exemplo do aumento do número de ocupações de terra em todo o país especialmente entre os anos de 1996 a 1999 como citados, trazemos a tabela abaixo que registra o ano, o número de ocupações e de famílias envolvidas. Destacamos o ano de 1999 em que ocorreram 129 ocupações no Paraná.

Tabela 1 – Paraná – Número de Ocupações de Terra e Famílias Envolvidas– 1988-2012[35]

ANO	OCUPAÇÕES	FAMÍLIAS
1988	9	2.533
1989	8	1.714
1990	5	240
1991	17	2.383
1992	8	1.055
1993	6	687
1994	7	2.695
1995	11	1.262
1996	37	6.952
1997	54	3.972
1998	78	7.303
1999	123	10.038
2000	23	3.840
2001	5	202
2002	6	676
2003	75	14.262
2004	57	8.114

[34] Comissão Pastoral da Terra – CPT. 2010 foi o pior ano para a reforma agrária. Jornal da CPT, janeiro de 2011. http://www.mst.org.br/2010-foi-o-pior-ano-para-a-reforma-agraria-afirma-CPT

[35] Fonte: DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, 2013. GEOLUTAS/NERA. www.unioeste.br/projetos/geoluta

2005	40	5.361
2006	38	4.340
2007	25	5.053
2008	18	1.706
2009	24	2.394
2010	9	241
2011	1	50
2012	2	440
TOTAL	686	87.51

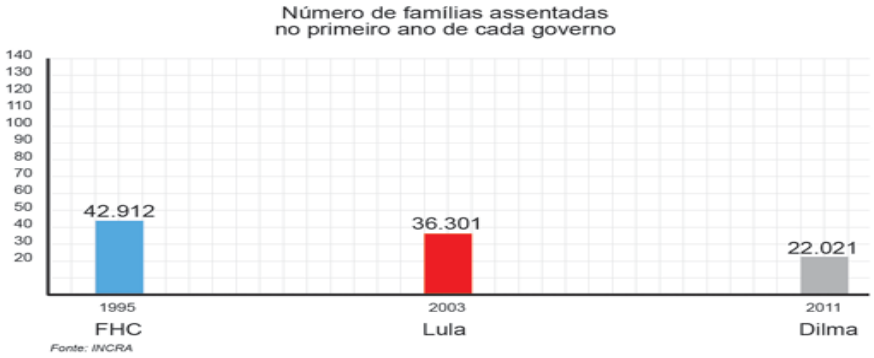
Com o aumento constante do número de ocupações, o governo Federal publicou a Medida Provisória 2.027-38 de 4 de maio de 2000[36] e a MP 2.109-52 de 24 de maio de 2001[37]. O texto dessas Medidas Provisórias prevê o impedimento, por dois anos, da vistoria de imóveis rurais onde tenham sido realizadas ocupações de terra, e também exclui os trabalhadores que participam de ocupações de terra dos programas de reforma agrária. Com essas Medidas Provisórias, o número de famílias em ocupações diminuiu drasticamente e o número de famílias assentadas acompanhou esta queda.

Com a eleição presidencial do candidato do Partido dos Trabalhadores em 2002, em 2003, houve o crescimento das ocupações e, consequentemente, dos assentamentos. Isso possivelmente ocorreu, segundo Mauro (2011), pela minimização da aplicação da criminalização prevista na Medida Provisória e pela esperança que os movimentos depositavam no Presidente eleito para a realização de uma reforma agrária mais ampla, o que não ocorreu.

[36] Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2000/medidaprovisoria-2027-38-4-maio-2000-374445-publicacaooriginal-1-pe.html

[37] Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2109-52-24-maio-2001-341094-publicacaooriginal-1-pe.html

Figura 2. Número de familias assentadas nos governos FHC Lula e Dilma.



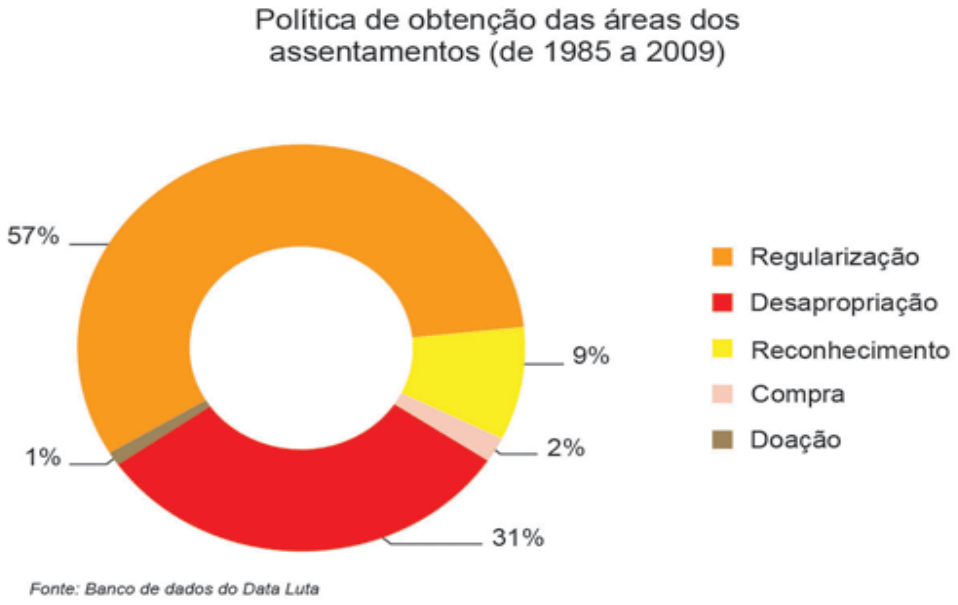
Fonte: Disponível em: http://www.brasildefato.com.br/content/e-reforma-agr%C3%A1ria-presidenta-dilma e http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/luta_pela_terra.htm

De acordo com Fernandes (2006), das 36.031 famílias assentadas em 2003, 24% foram em terras desapropriadas ou compradas e 76% em lotes de assentamentos já existentes. No ano de 2004, o governo federal assentou 81.254 famílias, sendo 32% em terras desapropriadas ou compradas e 68% em lotes de assentamentos que já existiam.

Em 2005, o número de famílias assentadas chegou a 127 mil, no entanto, 21% foram assentadas em terras desapropriadas ou compradas e 24% em lotes de assentamentos já existentes, 39% em assentamentos realizados em terras públicas e 16% em assentamentos já existentes em terras públicas. Assim, entre 2003, 2004 e 2005, apenas 25% das famílias foram assentadas em terras desapropriadas. No ano de 2010, foram implantados apenas 205 projetos de assentamento, numa área de 1,7 milhão de hectares.

O gráfico a seguir ilustra como são formados os assentamentos, onde da reforma agrária implantada apenas 31% dos assentamentos advêm da desapropriação, mantendo-se os índices da concentração de terra.

Figura 3 – Política de obtenção das áreas dos assentamentos (de 1985 a 2009)



Fonte: Disponível em: http://www.brasildefato.com.br/content/e-reforma-agr%C3%A1ria-presidenta-dilma

De acordo com Fernandes (2013, p. 192)

> [...] para fazer reforma agrária é preciso enfrentar a base aliada dos capitalistas ruralistas. O governo Lula a enfrentou em parte e, por isso mesmo, a maior fatia de terras destinadas para a reforma agrária não tem origem na desapropriação, mas sim na regularização fundiária de terras da União. Essa reforma agrária parcial ocorreu predominantemente sob pressão das organizações camponesas, como o MST e a Contag. A subordinação da agricultura camponesa ao capitalismo é resultado de políticas de desenvolvimento que determinam essa condição. Mudanças políticas podem romper com os níveis dessa dependência, pois são os governos, na correlação de forças, que os apoiam, que definem essas políticas. A submissão do camponês ao capital é tanto um problema de economia política quanto de política econômica, mas é resultado de decisão política. Este é o cerne da questão agrária.

Questionando essa histórica concentração fundiária que resulta na exploração e expropriação dos trabalhadores do campo, as ações e experiências de Movimentos como o MEB (Movimento de Educação de Base), a CONTAG (Confederação Nacional Trabalhadores na Agricultura),

ambos na década de 1960, a CPT (Comissão Pastoral da Terra) na década de 1970, e o MST no final da década de 1970, foram fundamentais para a mobilização por uma educação pública para a população do campo que fundamentada nos direitos das populações que vivem no e do campo. Citamos também outras experiências educacionais que fundamentam a Educação do Campo, como as Escolas Família Agrícola (EFAs), as Casas Familiar Rural (CFR) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), implementados no Brasil desde a década de 1960.

Referente as lutas sociais e políticas que tem configurado as relações de poder no campo brasileiro, destacamos o estudo de Pereira e Alentejno (2014)[38] no qual discutem os principais contornos e termos da questão agrária no Brasil nos últimos cinquenta anos. Os autores trazem os processos organizativos, a dinamica da correlação de forças na sociedade civil e as ações do Estado brasileiro para conservar ou transformar a estrutura agrária e a agricultura.

Sobre o contexto da reforma agrária no governo Lula, os autores afirmam que o desempenho da política agrária evidenciou na prática aquilo que os documentos oficiais já indicavam: o esvaziamento da reforma agrária como politica estrutural e a sua conversão em medida de alívio da pobreza rural e da pressão social. Progressivamente, a própria concepção de reforma agrária foi sendo esvaziada do ponto de vista conceitual e programático até figurar como ação residual e periférica de compensação social, na medida em que a deixaram de estabelecer metas anuais de assentamento, o conceito de áreas reformadas perdeu importancia, a desapropriação deixou de ser considerada como instrumento principal de obtenção de terras, o crédito fundiário ganhou destaque como instrumento inovador e desapareceu a menção a atualização dos índices de produtividade como medida indispensável para ampliar o estoque de terras para a reforma agrária.

Também, há a pressão das organizações patronais que desde o início da década de 2000 buscam ampliar o volume de terras para expansão da

[38] PEREIRA, João Marcio Mendes; ALENTEJANO, Paulo. Terra, poder e lutas sociais no campo brasileiro: do golpe a apoteose do agronegócio (1964-2014). In. **Tempos Históricos**. V.18, primeiro semestre de 2014. p. 73-111.

produção de commodities agropecuárias. E ainda, no ambito político, representantes do agronegócio no congresso nacional – bancada ruralista - tem buscado modificar as políticas agrárias de acordo com os seus interesses.

Compreendemos que uma outra concepção de desenvolvimento do campo, que abrange a reforma agrária, a valorização da produção e políticas públicas que possibilitem a vida com qualidade no campo, é essencial ao desenvolvimento do país.

Na sequência, abordaremos a Educação do Campo a partir da década de 1990.

2.2 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A negação da realidade rural da população brasileira é, consequentemente, a negação e a exclusão da dinâmica social, econômica e cultural dos habitantes do campo. Nesse sentido, Fernandes (2008, p. 41) afirma que, no Brasil, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de forma distinta a partir de diferentes relações sociais:

> [...] enquanto o agronegócio constitui seu território para a produção de mercadorias, os camponeses organizam seu espaço essencialmente para sua existência, o que significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura e outra concepção é do capitalismo agrário, que vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital e, portanto, a educação possui sentidos distintos para o agronegócio e para os camponeses. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadoria. (FERNANDES, 2003, p. 141)

De acordo com Rummert (2014, p. 70), a baixa escolaridade da classe trabalhadora é inerente ao modo de produção capitalista, tal como se configura, por exemplo, no caso do Brasil, que ocupa lugar subalterno no cenário do capital-imperialismo. Não se trata, assim, de um equívoco, de um desvio de percurso, de um problema a ser superado dentro da ordem; a baixa escolaridade faz parte da estrutura socioeconômica e cultural do capitalismo tal como se configura no caso brasileiro.

Nessa perspectiva, as ações do Estado por meio da escola visam à manutenção, a ampliação e sustentação do sistema de produção, mediante mecanismos de dominação sociocultural, fazem prevalecer a estrutura social desigual, perpetuando a dependência econômica e social e da formação escolar mínima aos sujeitos do campo.

De acordo com Di Pierro e Andrade (2004) e INEP (2007), a educação escolar nas áreas rurais é caracterizada pela oferta abaixo da escolaridade mínima obrigatória recomendada na LDB, e a maior parte dos

jovens residentes na zona rural só consegue concluir a escolarização básica deslocando-se para a cidade. A precariedade da estrutura física da escola localizada no campo, com precários equipamentos e materiais didáticos, a predominância no currículo dos conhecimentos e valores urbanos, cria uma dissociação entre a escola e a realidade do campo, inviabilizando a afirmação da identidade socioterritorial.

Tais condições reforçam o imaginário social descrito de que a população rural não precisa ter uma formação para desempenhar o trabalho na terra e ratificam a colocação de Munarim (2008), ao citar que, historicamente, a educação oficial rural, quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo.

Sobre a desigualdade social na escola do campo, Arroyo (2006) expõe que:

> A escola não traz apenas as marcas das desigualdades de renda, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as. (ARROYO, 2006, p. 104)

Inúmeras pesquisas apontam que a trajetória escolar dos estudantes que moram no campo é caracterizada pelo ingresso tardio na escola, frequentes interrupções de estudos e as consequentes reprovações, causas da elevada defasagem idade/série desses estudantes. Tais características também decorem do fechamento de escolas, ausência de oferta escolar, ausência de transporte escolar, longos trechos percorridos a pé para chegar até a escola e longos trechos percorridos no transporte escolar.

Trazemos dados que corroboram com essa afirmação com base no relatório elaborado pelo Observatório da Equidade, vinculado ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) que têm, entre outras atribuições, a tarefa de elaborar subsídios que auxiliem o Conselho na proposição de políticas públicas, capazes de promover maior igualdade na sociedade brasileira.

Esse relatório[39] foi elaborado a partir da apresentação do Relatório de Observação nº 02, também produzido pelo Observatório da Equidade, em Oficina de Trabalho realizada durante a Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em Brasília, em abril de 2008, quando foi solicitado pelos membros da sociedade civil presentes um diagnóstico sobre a situação da Educação do Campo no Brasil. Em resposta a esta demanda é que foi elaborado o documento intitulado *Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*[40], publicado em 2009 e que tem como foco a persistente desigualdade existente no âmbito da garantia do direito à educação escolar aos sujeitos que vivem no território rural do País.

O relatório aponta que 23,3% da população de 15 anos ou mais da zona rural são analfabetos, índice três vezes superior ao da zona urbana, que se encontra em 7,6%. Esses dados não consideram os analfabetos funcionais. Quanto ao Indicador de adequação idade e anos de estudos, para os jovens de 9 a 16 anos, o relatório mostra que a questão do atraso escolar para as crianças e jovens do meio rural, na faixa de 9 a 16 anos, atinge quase metade dessa população.

Segundo o relatório, o atraso escolar ainda é uma das grandes causas da evasão e reflete o baixo nível de escolaridade da população brasileira. O estudo aponta que o número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais ainda não atingiu a escolaridade obrigatória, e o perfil de escolaridade da população do meio rural é de 4,5 anos de estudos, o que corresponde, aproximadamente, à metade da escolaridade média da população urbana. E, enquanto para a população urbana nesta faixa etária, 52,9% têm instrução completa de nível médio ou superior, no meio rural essa condição só existe para 17,1% da população.

---

[39] Esse documento foi elaborado com dados dos seguintes índices: MEC/Inep - Educa Censo 2007, IBGE – Censo demográfico 2000 e IBGE- PNAD 2007, trazendo dados atualizados em relação ao Panorama da Educação do Campo publicado em 2007 pelo Inep que utiliza dados do IBGE-PNAD 2004 e Mec /Inep 2002 e 2005.

[40] Os autores do relatório são: Mônica Castagna Molina Doutora em Desenvolvimento Sustentável. Professora Adjunta da Universidade de Brasília; João Lopes de Albuquerque Montenegro, Doutor em Pesquisa Operacional. Assessor para a área de Educação e Métodos Quantitativos do OE/CDES e Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Doutora em Psicologia Social e do Trabalho. Coordenadora de Análise Estatística do Inep/MEC. O Documento está disponível em: http://www.cdes.gov.br/observatoriodaequidade/default.php

Quanto à frequência escolar, o texto aponta que a obrigatoriedade, para a população de 7 a 14 anos, tem contribuído para o quadro de universalização do acesso para essa faixa etária também no meio rural, sendo que a taxa de escolarização no meio rural atinge 96,6%, e na área urbana, segundo dados da Pnad, em 2007, foi de 97,8%. Os autores alertam que esses números precisam considerar o índice de distorção idade-série.

> Essa aparente equidade encobre o quadro de desigualdades revelado ao se avaliar as taxas de distorção idade-série para as crianças do campo, em comparação com as da cidade. A inadequação idade-série, percebida ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, desencadeia uma onda perversa, que afeta a trajetória escolar dos alunos do meio rural, e se transforma numa das principais causas do abandono e da evasão escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 38,9% dos alunos apresentam distorção idade-série. Nos anos finais do ensino fundamental, esse quadro atinge 51% das crianças que se mantém no sistema de ensino, chegando a 55,8% para os jovens do ensino médio. (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 17)

Quanto à taxa de escolarização da população jovem no campo, os dados mostram que apenas 30,6% estão frequentando o ensino médio. Porção idade-série é de 18,4% na área urbana e 38,9% na rural. Nos anos finais do ensino fundamental, o índice aumenta para 31,9% nas escolas urbanas e 38,9% nas rurais. No ensino médio, o número é ainda maior, 42,1% dos jovens nas escolas urbanas e 51,0% na área rural. Para os pesquisadores, esses índices,

> Devem merecer especial atenção do poder público, pelas potenciais consequências que pode gerar. É nesta faixa etária que os jovens, em grande medida, definem seus projetos de vida. O atraso escolar dos jovens do meio rural, a impossibilidade de continuarem sua escolarização pela falta de oferta educacional, ou pelas longas distâncias que precisam enfrentar para suprir esta ausência, aliado ao alto custo que isto representa para suas famílias, faz com que parte relevante destes jovens não ascenda a este nível de ensino. Essa privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para seu desenvolvimento integral, como para as possíveis contribuições que poderiam trazer às suas famílias e comunidades. Por outro lado, como a distorção idade-série é mais um fator conduzindo à evasão escolar, isto faz com que se comprometa mais ainda as condições já difíceis de apropriação do saber nas áreas rurais. (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Em relação à formação dos educadores no caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da área urbana,

os educadores ainda enfrentam problemas de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições precárias das estradas rurais. O estudo mostra que, do total de funções docentes no país atuando na modalidade regular do ensino fundamental e médio, o meio rural detém 16,7%, o que representa 311.025 profissionais em exercício, dos quais 57,1% ainda não têm formação superior.

O relatório destaca o fechamento das escolas da educação básica no meio rural, onde, no período de 2005 a 2007, passou de 96.557 para 88.386, com uma redução de 8.171 escolas. No Estado do Paraná, em 2012, registram-se 1.702 escolas do campo, sendo 1.088 municipais e 614 estaduais[41].

Quanto ao acesso à Universidade, o estudo ressalta que houve, no período de 2000 a 2007, um crescimento em torno de 67% nas matrículas no ensino superior da população residente no meio rural.

Esse crescimento relaciona-se ao processo de luta por políticas de Educação do Campo viabilizado pelos movimentos sociais nos últimos anos, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2005, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cuja execução é feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ambos atrelados ao Ministério da Educação.

Sobre o acesso significativo da população residente no meio rural à Universidade, Souza (2010, p. 2)[42] destaca que:

---

[41] De acordo com pesquisa realizada pelo Observatório da Educação, edital 038/2010 – núcleo UTP.

[42] SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo no Brasil**: direitos, igualdade e legalidade em questão. MIMEO, Curitiba, 2014. Nesse texto, a autora problematiza os princípios da igualdade e legalidade a partir da atuação do Poder Judiciário na resolução de ações judiciais contrárias aos cursos superiores para beneficiários da reforma agrária no Brasil. O texto é fruto de pesquisa documental, cuja análise recaiu sobre documentos como ações civis públicas e decisões proferidas pelos juízes referentes a três cursos superiores no Brasil – Agronomia, Direito e Medicina Veterinária. A autora aborda o tema de forma mais ampla em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Direito, cuja referência é **Análise crítica das decisões do Judiciário sobre a educação superior para beneficiários da reforma agrária**. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Direito. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Destacamos também a obra: MOLINA M.

> Muitas barreiras são movidas nas universidades para dar lugar à Educação do Campo, que requer um projeto pedagógico diferenciado de curso, diferenciado das práticas tradicionalmente presentes na educação superior. São práticas que exigem que o projeto pedagógico de curso seja fruto do diálogo dos pesquisadores com os coletivos do campo; que exigem um processo seletivo diferenciado para o ingresso na universidade; que requerem uma organização curricular voltada à superação da lógica disciplina; que necessitam de um tempo e lugar formativos repensados e traduzidos na concepção pedagógica do Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Para todas essas exigências, é necessário rever o aparato jurídico, enfrentar o conflito entre o direito positivado e o direito pressuposto, entre a igualdade formal e a igualdade fática, entre a cidadania formal e a cidadania real. (SOUZA, 2010, p. 2)

Quanto ao acesso à educação escolar, 91% das escolas localizadas no campo oferecem o ensino fundamental regular e têm menos de 100 alunos, e na oferta do ensino médio 49% das escolas no meio rural têm mais de 100 alunos. A oferta do ensino fundamental regular em escolas exclusivamente multisseriadas está presente em 33% das escolas localizadas meio rural que oferecem esse nível de ensino regular. Essa rede atende a 13% dos alunos, segundo os dados de 2007. Em 2005, o meio rural apresentava 59% das escolas que ofereciam o ensino fundamental regular, com a organização exclusivamente multisseriada. (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Quanto à infraestrutura, nas escolas de Ensino Fundamental no meio rural, as condições de funcionamento são extremamente precárias, sendo que 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática, e 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica.

Diante dos dados expostos, os autores do relatório ressaltam que tal realidade revela a desigualdade e a ausência de políticas públicas voltadas à

C. e Sã, Laís Mourão. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autentica 2011. Traz uma reflexão acerca das experiências vivenciadas em processos de formação de educadores, realizados a partir da execução dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UNB, UFMG, UFBA e na UFS.

garantia de direitos da população rural, e destacam o desafio e a necessidade da implementação de políticas públicas que articulem o âmbito educacional, social e econômico da população rural, a fim de que sejam garantidos o acesso e a permanência em todos os níveis educacionais.

A forma de domínio político e econômico dos grandes proprietários rurais (coronéis) perdurou historicamente, foi transferida para o domínio público, e acabou fornecendo o parâmetro através do qual se formaram as concepções de poder, respeitabilidade, de obediência e de coesão que fundamentaram nossa sociabilidade. (COUTINHO, 2006, p.184-185).

O Estado que resulta desse processo de formação social − centrada no meio rural − não expressa ruptura com a família patriarcal, os homens que detinham as funções públicas transferiram os parâmetros do domínio privado, com base nos compromissos estabelecidos pelos interesses particulares, referências da esfera privada, e não da pública.

Essa matriz que o coronelismo expressou, por exemplo, reproduziu-se nos diversos contextos das relações de poder, instituindo uma concepção de cidadania baseada numa *cultura da dádiva,* na qual os direitos são concebidos como favores concedidos pelos gestores políticos. Nessa cidadania, os direitos encontram-se mediados pelas relações de mando e subserviência, transferidos do domínio privado para o âmbito das relações civis.

Frente ao cenário de exclusão dos povos do campo, como exposto, a educação emerge como elemento fundamental para o desenvolvimento político, econômico e sociocultural dos povos do campo, a partir de uma concepção educativa que tem os próprios sujeitos enquanto produtores de conhecimento.

Nesse contexto de desigualdade e marginalização social e econômica, o cenário da Educação do Campo foi sendo composto por variadas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental da escola regular. Algumas destas iniciativas são efetivadas desde a década de 1960, como o processo de alfabetização de jovens e adultos, implementado desde a década de 1960 pelo Movimento de Educação de Base, vinculado a CNBB, as Escolas Família Agrícola, destinada à

educação das crianças no meio rural, desde a década de 70, e as escolas Itinerantes do MST.

Na década de 1990 é que os movimentos no campo abrangem o âmbito político, produzindo uma dinâmica social e cultural, interrogando fundamentalmente a escola e a educação direcionada ao campo.

> As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. [...] que interroga a sociedade, o Estado e suas políticas, interroga o sistema escolar, as escolas, os currículos, a formação e a prática docente. Interroga os dirigentes estaduais e municipais de educação e interroga os centros de formação de educadores e educadoras do campo. (ARROYO, 2005, p. 9)

Contrariamente a essa educação rural, a Educação do Campo é um paradigma[43] que toma voz na década de 1990, a partir da mobilização dos povos organizados do campo, tendo a concepção do campo enquanto local de vida, trabalho e cultura, onde os camponeses lutam pelo direito ao acesso e condições de permanência na terra.

Fundamentalmente a Educação do Campo questiona a educação rural, valoriza a identidade dos povos do campo, é pensada a partir da dimensão formativa da relação entre trabalho, cultura e educação, ou seja, o trabalho enquanto prática social, geradora de conhecimento e cultura.

---

[43] Fernandes e Molina (2004) em artigo intitulado **O campo da Educação do Campo** abordam o paradigma da Educação do Campo e da educação rural. Entendendo que ambos projetam diferentes territórios, os autores tecem um paralelo entre a educação rural e a Educação do Campo ressaltando duas diferenças básicas desses paradigmas: o espaço onde são construídos e os seus protagonistas, ou seja, enquanto a Educação do Campo vem sendo construída pelos povos do campo, a educação rural resulta de um projeto criado para a população do campo. E ainda, a Educação do Campo é analisada no texto a partir do conceito de território tido como lugar de ações de poder onde se realizam determinadas ações sociais. De acordo com os autores, os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. Assim, o paradigma da educação rural tem na relação homem-natureza um processo de exclusão, marcado pela força de trabalho e produção de riqueza via acumulação de poucos e esse paradigma seleciona o que lhe interessa enquanto modelo econômico e cultural. Em contrapartida, há várias ações e ideias que colocam o paradigma do rural em questão que se desenvolvem através de um movimento educativo que acontece no campo realizado pelo conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais; são então essas práticas e as reflexões teóricas por elas produzidas que tem contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo. Os autores definem o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade cientifica, incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial de tal forma que a Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e de campo.

Contesta e discute a prática pedagógica, a metodologia, o material didático, a avaliação e o currículo da educação rural. Temos em Fernandes, Cerioli, Caldart (2004, p.56) a definição de uma escola do campo:

> Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53)

A Educação do Campo resultou da mobilização dos movimentos sociais do campo em luta pela terra contra a negligência histórica à população do campo, de lutas por uma política pública de educação nesse espaço, e "contra a educação pragmática e instrumentalizadora, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo". (CALDART, 2008, p.78).

Portanto, ao invés de uma educação **para** o campo ou **no** campo, tem-se uma Educação **do** Campo, pois, a educação **para** o campo e **no** campo expressam as concepções e políticas do Estado, tendo a educação como uma extensão de conhecimento e métodos pedagógicos que ignoram a especificidade das relações sociais que caracterizam as experiências dos sujeitos trabalhadores do campo brasileiro.

Nesse sentido, Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo nasceu como provocação e afirmação da tensão entre o particular e o universal, no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação e a escola.

A autora ressalta que o 'do campo' retoma a discussão sobre como fazer uma escola vinculada à vida real, "não no sentido de apenas colada às necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações como questões da realidade concreta" (CALDART, 2009, p. 47). Portanto, a questão é reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como, historicamente, essa relação foi

formatada como sendo de oposição, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição.

A importância sociopolítica da Educação do Campo está no fato de protagonizar uma educação a partir de sujeitos até então excluídos, valorizando seu próprio saber e relações sociais, e a articulação desse saber com o saber histórico, objetivando a emancipação humana. (FRIGOTTO, 2010, p. 35-36).

A luta dos povos do campo essencialmente a partir da década de 1990 se expressa nas demandas por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no campo e pensada a partir dos sujeitos do campo.

É nesse sentido que a Educação do Campo, por incidir de lutas camponesas, os traz como sujeitos de políticas e não meros consumidores de ações educacionais, de modo que suas experiências, seu contexto, sua cultura, conhecimentos e suas demandas sejam tomadas como referenciais para a formulação de políticas públicas da Educação do Campo, posto que, ao longo da história, foram desenvolvidas para e não com os sujeitos do campo.

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

Ao falarmos de povos do campo, estamos nos referindo aos posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. Enfim, as populações que pertencem a grupos identitários cuja produção da existência se dá a partir da relação com a natureza, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios, nas florestas, nas

comunidades pesqueiras, ou nas comunidades de agricultura familiar, nos assentamentos de reforma agrária, nas áreas remanescentes de quilombolas, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção de vida. (SEED - PR, 2010).

Lembramos que o debate político sobre a Educação do Campo foi impulsionado pelo MST que, a partir da divulgação de suas experiências educativas nos acampamentos e assentamentos, mobilizou outros movimentos sociais, que passaram a promover seminários, encontros regionais e nacionais, reunindo e trocando as experiências, e, fundamentalmente, discutindo a ausência de políticas públicas educacionais específicas à Educação do Campo e às precárias condições de trabalho.

Esse processo originou o que Munarim (2008) denomina Movimento Nacional da Educação do Campo, e cita como fato histórico que simboliza a emergência desse Movimento o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária[44] (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Esse evento foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que trouxe à tona a importância da educação no meio rural, questionando a educação implementada nos assentamentos de reforma agrária. Teve o apoio da Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a finalidade de discutir as questões da Educação do Campo e reivindicar uma educação que respeitasse as especificidades dos povos do campo.

O evento deu visibilidade às práticas educacionais do Movimento com a divulgação de materiais pedagógicos e a socialização de experiências educativas nos acampamentos e assentamentos e, além de denunciar a

---

[44] Nesta ocasião fomentou-se realização de uma conferência, que realizou-se em julho se 1998. Em abril de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com o objetivo de implementar frentes de educação de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária, por meio de parcerias com universidades públicas e órgãos da administração pública de educação. Em 2004 foram feitas avaliações acadêmicas dos projetos do Pronera. Em abril de 2004 ocorreu em Brasília o *II Seminário Nacional do PRONERA*, para discutir resultados da pesquisa. Fonte: ANDRADE, Márcia Regina *et al.* **A educação na Reforma Agrária em perspectiva;** uma avaliação do PRONERA. Brasília: INCRA/PRONERA/Ação Educativa, 2004.

precariedade da educação nas escolas do campo, o evento também fortaleceu a demanda por políticas públicas.

Tais reivindicações têm fundamento na LEI 9394-96, especialmente nos Artigos 23 e 24, que reconhecem a diversidade do campo e, centralmente, em seu Artigo 28, em que explicita que os sistemas de ensino devem adequar-se às peculiaridades da vida rural em cada região, adequar o currículo e a metodologia; e as escolas podem ter organização própria do calendário escolar, de acordo com o ciclo agrícola e o clima de cada localidade.

As instituições envolvidas no ENERA decidiram organizar uma discussão em âmbito nacional; para tanto, estabeleceram uma coordenação nacional de trabalho que, após o ENERA, trabalhou em um texto base[45] para subsidiar o debate acerca da Educação do Campo.

O objetivo era, também, o treinamento de lideranças que, em cada estado, preparavam um relatório sobre a educação básica no contexto camponês, relatórios que foram posteriormente apresentados na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com a presença de 974 participantes, realizada em 1998, com a finalidade de refletir e mobilizar a sociedade para a afirmação do processo de construção de uma educação básica no campo. O ponto central desse evento foi a criação da Articulação Nacional de Educação do Campo.

No período posterior à realização do ENERA e anterior à I Conferência, é lançado o Pronera - Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária, programa governamental especificamente voltado para os trabalhadores residentes em áreas de reforma agrária. O Pronera se desenvolve por intermédio de parcerias entre diversas instituições: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituições de Ensino médio, superior, movimentos sociais, instâncias governamentais estaduais e municipais, com o objetivo de formação integral de jovens e adultos assentados e acampados em áreas de Reforma Agrária.

---

[45] Disponível em: FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação no meio rural: por uma escola do campo**, UNESP, 1997.

Fernandes (2008, p.20) destaca que as primeiras ações do Pronera foram voltadas à alfabetização, posteriormente houve cursos técnicos profissionalizantes e, a partir da articulação com diferentes movimentos sociais, sindicais e as universidades, efetivam-se cursos superiores em várias áreas, a exemplo de Pedagogia da Terra, Agronomia, Direito, Licenciatura em História, Ciências Agrárias, Geografia e Artes, além de cursos de especialização na área de Administração de Cooperativas, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência da mobilização da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, criada na I Conferência, aconteceu, em 2004, a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, com a presença de representantes de diversos movimentos sociais. Um ponto a destacar nesse momento é o apoio do governo federal, que passa a integrar a discussão acerca de políticas públicas para a Educação do Campo.

Anterior à realização da I Conferência (1998), em 2001 o governo promove uma discussão aberta sobre a elaboração de diretrizes específicas para a realidade da Educação do Campo, e, então, o Conselho Nacional de Educação passa a receber sugestões de movimentos sociais, Universidades, além de vários segmentos ligadas ao campo.

Em dezembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova o documento final das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, que é homologado pelo Ministro da Educação em 12 de março de 2002. O documento resulta num marco histórico para a Educação do Campo, com a publicação, em abril de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002). Estabelece orientações para o projeto pedagógico das escolas do campo, respeitando sua diversidade. “O conteúdo da Resolução representa um início, admitido pelo Estado, de tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural”. (MUNARIM, 2011, p. 55).

Em 2003 é criado, em nível Federal, o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo no MEC, contemplando os povos do campo: pequenos agricultores, trabalhadores rurais Sem-Terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assalariados

rurais. E no ano seguinte, há a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Essa Secretaria constituiu-se com quatro departamentos: Educação de Jovens e Adultos, Desenvolvimento e Articulação Institucional, Avaliação e Informações Educacionais e Educação para a Diversidade e Cidadania, e cinco Coordenações: Ações Educacionais Complementares, Diversidade e Inclusão Social, Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Indígena.

Em 2005, realiza-se o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com o objetivo de ampliar e aprofundar as reflexões sobre a Educação do Campo, com base em pesquisas e intervenções nas Universidades e de criar centros regionais de pesquisa. O foco do debate foi a aproximação entre pesquisadores das Universidades públicas e pesquisadores provenientes da militância nos Movimentos Sociais do campo e a vinculação entre docência, pesquisa, militância e intervenção.

Em 2008, realiza-se o II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo.

Também em 2008 temos a Resolução CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008, que institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas escolas do campo. “O documento é importante, porque é a primeira vez num documento normativo que aparece a denominação Educação do Campo[46] e também impõe limite quanto à distância a ser percorrida no transporte escolar e estimula a recriação das escolas locais”. (MUNARIM, 2011, p. 56)

No âmbito da legislação, temos ainda o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. Diferentemente das duas resoluções citadas, que possuem caráter de orientação, o Decreto eleva o Pronera de programa governamental a

[46] Em seu Artigo I consta que: a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, Técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento ‘as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

política pública. Para Munarim (2011), o Decreto valoriza as ações dos Movimentos e organizações sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária e significa também um reforço oficial ao projeto de agricultura camponesa.

Destacamos a criação da Comissão Nacional da Educação do Campo – CONEC, instituída em 2007 através Portaria n. 1.258, 19 de dezembro de 2007, revogada pela Portaria n. 674 de 1 de agosto de 2013. Os componentes têm a função de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas de Educação do Campo. É constituída por instâncias do governo Federal e pela sociedade civil[47]

Ainda, em 2010 temos a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), reunindo 26 representações institucionais com algum vínculo com a Educação do Campo. O Fórum é constituído com o objetivo de elaborar e analisar as políticas públicas de Educação do Campo, bem como as ações políticas voltadas à sua implantação.

Percebemos que, nas duas últimas décadas, a parceria entre governos e sociedade civil organizada gerou diversas experiências pedagógicas e políticas que fizeram avançar o movimento da Educação do Campo. Citamos também Encontros e Conferências que norteiam as discussões da Educação do Campo e fomentam a elaboração de políticas públicas. Destacamos o Pronera[48], o Procampo[49] e o Projovem Campo[50], além de cursos profissionalizantes e cursos de graduação.

---

[47] A composição da Comissão tem dois grandes segmentos: 1) Representantes do governo federal, por meio das secretarias vinculadas ao Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Secretaria de Estado da Educação (SEED); Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos (INEP) Pesquisas Educacionais e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); por representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED). 2) A sociedade civil, representada por oito entidades: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); MST e Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) (SOUZA, 2012, p. 34 – 35)

[48] O Pronera- vinculado ao Instituto Nacional de colonização e reforma agrária – INCRA. Propõe e apoia projetos de educação voltados para a melhoria das áreas de reforma

Souza (2014, p. 4)[51] ressalta as conquistas do Movimento da Educação do Campo desde 1998:

> 1) realização de conferências nacionais de Educação do Campo. 2) criação de programas nacionais tais como PRONERA, PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), PROJOVEM CAMPO (Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo), PNLD CAMPO (Programa Nacional do Livro Didático para o Campo). 3) organização de cursos de educação superior vinculados aos beneficiários da reforma agrária. 4) criação de coordenação nacional e coordenações estaduais de Educação do Campo na esfera governamental. 5) elaboração de diretrizes nacionais de Educação do Campo, publicadas nos anos de 2002 e 2008. 6) elaboração de diretrizes estaduais de Educação do Campo. 7) realização de seminários internacionais, nacionais, estaduais e regionais de Educação do Campo. 8) criação de um fórum nacional de Educação do Campo. 9) criação de uma comissão nacional de Educação do Campo no Ministério de Educação. 10) construção de coletâneas, fruto de pesquisas e práticas coletivas, de Educação do Campo. 11) publicação de um decreto presidencial dispondo sobre a Educação do Campo como política pública. 12) criação de fóruns e conselhos estaduais de educação. 13) organização de grupos e linhas de pesquisas nas universidades e associações de pesquisas vinculadas às experiências de Educação do Campo.

Para Martins (2009, p. 173), a Educação do Campo está construindo uma experiência significativa na história da educação brasileira, oriunda da materialidade de lutas e adversidades sociais, composta por sujeitos sociais

---

agrária. Abrange cursos de educação básica técnico profissionalizante de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

[49] Procampo - Programa de apoio a formação superior em licenciatura em Educação do Campo objetiva a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas IES Públicas de ensino superior em todo o País, promovendo a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e daqueles que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, a fim de evitar a nucleação extracampo. De acordo com dados no portal eletrônico do MEC, em 2010 participaram do PROCAMPO 33 Universidades, no PR Apenas a UTFPR, foram disponibilizadas 3.358 vagas distribuídas em 56 turmas, e um total de 1.618 matriculados. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

[50] O Programa ProJovemCampo – saberes da terra - implementado desde 2005 oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores que não concluíram o ensino fundamental, respeitando as necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, política, econômica e produtiva dos povos do campo. Segundo dados do Portal eletrônico do MEC em 2008 foram aprovados projetos em 19 estados e 19 Instituições de ensino superior públicas. Os cursos têm duração de dois anos, metodologia de alternância, e a estrutura de cada programa varia em cada estado de acordo coma as características da atividade agrícola local. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

[51] SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo no Brasil**: direitos, igualdade e legalidade em questão. MIMEO, Curitiba, 2014.

organizados por Movimentos já consolidados, tornando-se ela própria um Movimento Social.

O autor afirma também que o Movimento Social de Educação do Campo é uma organização importante, que vai dando materialidade institucional para muitas ações que vão consolidando a Educação do Campo, inclusive no interior das estruturas estatais e seu aparato Legal, pois a partir da pressão social, os documentos oficiais incorporam as experiências construídas em movimento pelos sujeitos do campo, materializando os direitos conquistados como, por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Para Molina (2008), as conquistas do âmbito jurídico da Educação do Campo reafirmam, perante à sociedade, a legitimidade do direito à educação dos sujeitos camponeses e as práticas adquirem legalidade, uma vez que a luta por uma Educação do Campo mostra que a igualdade declarada na Constituição não é formalidade, e exige do Estado ações concretas no sentido de materializar tais direitos. Portanto, segundo a autora, a importância em lutar por políticas públicas significa ampliar a esfera do Estado, colocar o Estado a serviço da classe trabalhadora.

No mesmo sentido, Souza (2010) afirma que os avanços da Educação do Campo se devem às ações dos movimentos sociais organizados, de tal forma que a relação entre sociedade civil e sociedade política torna-se cada vez mais entrelaçada em meio aos conflitos ideológicos, e que as atitudes governamentais têm sido encaminhadas mais em função da pressão exercida pela sociedade civil do que por mudanças de ordem político-ideológicas na esfera governamental. (SOUZA, 2010, p. 75-76).

Também Ribeiro (2012), em artigo no qual analisa o embate que se trava entre o Movimento Camponês e o Estado, cujo objeto de disputa é a Educação do Campo, expõe que, embora tenha garantido conquistas no âmbito da Educação do Campo, ainda há desafios, pois na luta pela escola está implícita a propriedade privada da terra e nessa relação social em que se sustenta a estrutura do Estado liberal, uma reforma agrária, atua na contra lógica do desenvolvimento de um país historicamente implementado.

No mesmo sentido, Caldart (2009, p. 74) cita dois grandes desafios postos à Educação do Campo, sendo estes de caráter político, teórico e prático. O primeiro deles é o desafio de intensificar-se a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação. O segundo é a compreensão da Pedagogia do Movimento enquanto processo formativo de base dos trabalhadores, politizando a luta por direitos e fortalecendo a luta na construção de outra perspectiva de desenvolvimento social. Assim, a Educação do Campo precisa fortalecer a sua radicalidade, o vínculo orgânico *enquanto crítica, enquanto práticas* e *enquanto disputa política* com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura camponesa.

Clarice dos Santos (2014)[52] destaca três principais desafios da Educação do Campo na atualidade. São eles: 1. O índice de analfabetismo no campo; 2. Fechamento de escolas e 3. Pronatec. Permanece, portanto, em pauta a questão do acesso à educação pública e de qualidade no campo. Com o Pronatec, o governo dá continuidade à reprodução da dualidade na educação, dividindo a formação entre intelectual e técnica.

Nascimento (2009), abordando os avanços da Educação do Campo, afirma que há uma grande distância entre a política macro conjuntural e a política micro conjuntural existente nos municípios, que desconhecem o tema Educação do Campo. Semelhante reflexão é expressa por Souza (2009, p. 25), quando ressalta os avanços do Movimento Nacional da Educação do Campo, e afirma que há um acúmulo significativo de conhecimentos educacionais gerados na prática coletiva; entretanto, a grande maioria dos professores que trabalham na educação básica do campo, particularmente nas escolas municipais, pouco acesso tem a essa produção.

A Educação do Campo é a expressão da luta de classes, evidencia as relações de exploração e expropriação dos trabalhadores. Demonstra as contradições do desenvolvimento centrado na produção agrícola da monocultura, a extrema concentração de renda e de terra. Portanto, a

[52] Profa. Clarice dos Santos. Em palestra proferida na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul no dia 22 de agosto de 2014 na realização do I Seminário CECAMPO (Centro de Educação do Campo)

Educação do Campo não pode ser entendida desvinculada das relações estruturais que configuram o Estado brasileiro.

A Educação do Campo, vinculada à luta pela terra, ao exigir igualdade de direitos, revoluciona os paradigmas e a hegemonia econômica, social e cultural historicamente instituída.

Na medida em que insere os sujeitos marginalizados no processo de construção do território camponês − enquanto espaço de valorização da vida −, traz a concepção educativa de Formação Humana, no sentido de que as pessoas se formam na relação com a natureza e com a sociedade. A Educação do Campo tem, nas relações vividas, o princípio educativo, toma a vida enquanto atividade humana criativa, ou seja, a produção da existência e a formação do ser humano são inseparáveis. Não há formação da consciência fora da vivência das relações sociais de produção, e, portanto, o processo educativo se constrói ao refletir as contradições.

Ao reivindicar direitos, a Educação do Campo interroga a estrutura Estatal e, a partir da organização coletiva e consciente, tenciona modificações no interior das instâncias governamentais.

Tendo enquanto marco histórico o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, o Movimento Nacional da Educação do Campo ganha voz enquanto coletivo na I Conferência Nacional de Educação do Campo e, a partir de então, o Estado obriga-se a se voltar para esse coletivo, antes excluído, e agora sujeito de sua própria história.

Implementado desde 1998, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma importante política pública conquistada, bem como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A realização das Conferências Nacionais, a criação do FONEC e da Coordenação Nacional da Educação do Campo revelam instâncias importantes de construção coletiva.

No âmbito legislativo, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e o Decreto n. 7.352/2010 afirmam o Direito a Educação do Campo. Em sua trajetória, o Movimento da Educação do Campo, avançou na luta coletiva, contudo, a maior fragilidade ainda reside na conquista da escola pública, que necessita superar a organização hierárquica

de poder e organizar-se coletivamente e junto à comunidade, ter as relações sociais vivenciadas como fundamento para repensar o currículo, seus processos de avaliação e modificar a prática pedagógica.

Trazemos, no próximo capítulo, o Movimento da Educação do Campo no Estado do Paraná, evidenciando a relação entre sociedade civil organizada e governo, que deu origem ao Comitê Estadual da Educação do Campo, a materialização da luta política e da correlação de forças entre diferentes classes sociais.

Figura 4. Escola Itinerante no Acampamento Primeiro de Maio. Rio Bonito do Iguaçu PR. Data: outubro de 2014. Créditos: Rogério Orion.

3. O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ E O COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Importante notar que o debate sobre a configuração do Estado Brasileiro, realizado no primeiro capítulo, teve o intuito de demonstrar a nossa compreensão, em conformidade com Costa (2006, p.108), de que “o quadro social do Brasil não pode ser compreendido sem considerar o papel que o Estado desempenhou na construção das condições necessárias à acumulação capitalista e a repressão às demandas das camadas populares”.

Neste capítulo será abordado o contexto político e econômico do final da década de 1990, período no qual foi criada a Articulação Paranaense de Educação do Campo no Paraná, fomentando a Educação do Campo no Estado do Paraná e a criação do Comitê Estadual da Educação do Campo. Portanto, a ênfase do capítulo será no Movimento da Educação do Campo no Estado do Paraná, destacando o processo de constituição do Comitê Estadual da Educação do Campo.

De acordo com Souza e Rotta (2008, p. 227), a partir da década de 1980, a sociedade civil demanda participação nos processos eleitorais e definição dos direitos sociais fundamentais a população. Nos anos de 1990, numa conjuntura de políticas que valorizavam o distanciamento do Estado das suas funções básicas, a sociedade civil organizada foi convocada pelos governos para participar de processos e experiências do tipo parceria na busca de soluções de problemas como o analfabetismo e a assistência social.

Segundo Frigotto (2010), a partir da década de 1990, sob o ideário neoliberal, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais, vinculados ao mercado e ao capital. O campo educativo é permeado pelos conceitos de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Um ideário que postula que não há lugar para todos, mas apenas para os mais competentes.

Desse modo é que as relações de parceria são influenciadas a partir da política neoliberal, onde, de um lado, temos o projeto de participação relativo à cidadania e à democracia, construído a partir dos anos 1980, e de

outro, o projeto de Estado Mínimo. As parcerias servem, então, para a transferência das responsabilidades pelo Estado, a quem caberia a garantia dos direitos públicos. É desse modo, a partir de parcerias sociedade civil e governo, que a Educação do Campo adentra na agenda política governamental. (SOUZA; ROTTA, 2008, p. 233).

As autoras afirmam que as parcerias no âmbito da Educação do Campo foram possibilitadas pela porosidade de relações presentes nas instâncias governamentais, o que se deve, em grande parte, à existência de pessoal com conhecimento da realidade educacional rural do país. O processo de construção democrática, desencadeado no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, fortaleceu as iniciativas conjuntas e parcerias sociedade civil e governos na realização de atividades na área social. Por um lado, observa-se o distanciamento do Estado no que diz respeito às suas obrigações com a efetivação dos direitos sociais e, por outro lado, é preciso reconhecer que os movimentos e organizações sociais acumularam experiência e força política na demanda e proposição de uma política de Educação do Campo.

Para Gohn (2007), dada a estrutura do Estado capitalista, a ocupação do espaço público pela classe trabalhadora é fundamental para o estabelecimento de uma contra hegemonia. Para a autora,

> O Estado seria uma somatória da sociedade civil e da sociedade política, não se resumiria aos órgãos de poder das esferas governamentais. Usar essa concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante. [...] e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classe perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista do espaço público dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa ainda admitir que a mudança social é um processo gradual; a tomada de poder por uma nova classe deve ser precedida por um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra hegemonia sobre a ordem dominante. (GOHN, 2007, p. 187)

Gramsci (2004, p.261) afirma que a estrutura social e as formas de reprodução do capitalismo impõem limites estruturais para as mudanças no papel do Estado, para cuja superação não é suficiente a simples ocupação

das instituições por representantes dos segmentos populares: “não basta mudar o pessoal para que a sua atividade seja orientada em outra direção”.

Para Gramsci, na relação entre governo e sociedade civil, não há acordo. Ao contrário, esse é um espaço de luta e contradição devido às relações desiguais de poder e a disputa por projetos societários diferentes.

Também para Dagnino (2002) a relação entre sociedade civil e Estado é sempre entremeada por conflitos, devido à característica dos projetos políticos que permeiam a relação; contudo, quanto maior a representatividade, maiores são as chances de uma partilha efetiva do poder na negociação com o Estado. (DAGNINO, 2002, p. 290).

Nesse sentido, a inserção de propostas educacionais da Educação do Campo na pauta política do governo no Paraná significou ampliar o espaço limitado pelo processo histórico, de marginalização do direito à educação da classe trabalhadora, num Estado que expressa uma racionalidade pautada nos interesses do capitalismo.

No Estado do Paraná, uma das primeiras experiências educacionais entre governo e movimento social ocorreu no início dos anos de 1990, na gestão do governador Roberto Requião, em que foi criado o Programa Paz na Terra, com objetivo de amenizar as tensões sociais no campo. Também, devido ao alto índice de analfabetismo nos assentamentos rurais no Estado do Paraná, a gestão governamental no período de 1992 a 1994 implementou o Programa Especial Gente da Terra[53], que atendeu especialmente à população das áreas indígenas, dos assentamentos, e aos assalariados rurais, no nível de ensino fundamental e alfabetização de adultos. (PARANÁ, 2005, p. 19).

No final da década de 1990, o governo paranaense, a UFPR, a UEPG e a UEM, juntamente com o MST, implementaram no estado projetos em parceria, vinculados ao PRONERA.

---

[53] Ver: SOUZA, Maria Antônia de. As relações entre o Movimento dos Sem-terra – MST e Estado: Encontros e desencontros da Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais. IN. DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. p.187-228.

Em julho de 1997, após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), passam a acontecer nos estados as Conferências Estaduais, a fim de se discutir a educação pública no campo.

Após estes encontros nacionais preparatórios, acontece a I Conferência Nacional, em julho de 1998, com a participação de vários movimentos sociais, com a discussão acerca do desenvolvimento rural e a Educação do Campo, políticas públicas educacionais para o campo, financiamento e novo projeto de desenvolvimento para o campo.

No Paraná, o I Encontro Estadual aconteceu em junho de 1998, em Curitiba. Os temas centrais debatidos foram a educação enquanto instrumento para garantir a permanência do trabalhador rural no campo e a necessidade de políticas educacionais voltadas às especificidades do campo.

A II Conferência Estadual acontece em Porto Barreiro, em novembro de 2000, com a participação da APEART, ASSESSOAR, CRABI, CPT, CRESOL/BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste (Secretaria de Educação de Francisco Beltrão), MST, UFPR, UEL, UNICENTRO e UNIOESTE.

Essa II Conferência foi extremamente significativa para a Educação do Campo no Estado do Paraná, pois é criada a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo[54], reunindo vários Movimentos Sociais e Instituições ligados ao campo e Universidades, com a tarefa comum de implementar as propostas construídas na Conferência e relatadas no documento final, denominado Carta de Porto Barreiro, o qual agregava as discussões de 450 educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações, entre as quais eles, movimentos sociais populares e sindicais, universidades, ONGs e prefeituras.

Esse documento expõe que a maioria das dificuldades para implementação de uma educação de qualidade no campo é resultado das políticas governamentais, que exclui o campo do âmbito de desenvolvimento, não questiona a questão fundiária e ressalta que, diante da ausência de políticas públicas de qualidade aos povos do campo, nascem diversas

[54] A Articulação Paranaense de Educação do Campo é, no Paraná, a maior expressão de luta coletiva acerca da Educação do Campo. Disponível em: http://apecpr2011.blogspot.com.br/

experiências educativas, particularmente, em cada grupo: indígenas, sem-terra, quilombolas, etc. Ressalta que o compromisso comum nessas propostas educacionais é a valorização do desenvolvimento humano e a construção de um projeto popular de desenvolvimento para o país.

Entre os compromissos assumidos pelos participantes, destacam-se o fortalecimento da Articulação Paranaense de Educação do Campo e a promoção de diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que passam a integrar a Articulação Paranaense.

Como consequência do processo de criação da Articulação Estadual e das demandas da II Conferência Estadual, em 2003 é criada a Coordenação de Educação do Campo, na Secretaria Estadual de Educação. Esta coordenação passa a difundir a concepção de Educação do Campo dentro da rede de educação básica e a desenvolver, em parceria com movimentos sociais, experiências de Educação do Campo, como, por exemplo, a oficialização das escolas itinerantes; seminários estaduais de educação; cursos de formação a educadores das escolas do campo; elaboração e publicação de material de apoio pedagógico, e elaboração de diretrizes curriculares estaduais, com o objetivo de orientar o trabalho e a organização pedagógica nas escolas.

Em 2004, a Coordenação de Educação do Campo organiza e realiza, em parceria com universidades, Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e movimentos do campo o I Seminário de Educação do Campo. Ainda em 2004, numa parceria entre o MST e a UFPR, através da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, são implementados cursos de nível Técnico Profissionalizante em Agroecologia.

Em 2005, acontece o II Seminário Estadual da Educação do Campo, que reúne educadores, diversas entidades e movimentos sociais para debater a política estadual para Educação do Campo e a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Nesse mesmo ano, a coordenação estadual de Educação do Campo realiza o I Simpósio Estadual

de Educação do Campo, além de várias reuniões técnicas e cursos de capacitação para educadores das escolas itinerantes.

Destacamos a importância da realização do II Seminário de Educação do Campo, que teve como objetivo a sensibilização dos gestores públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a educação básica no campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado do Paraná e dos municípios, e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo governo estadual, governos municipais, organizações não governamentais, e movimentos sociais. Esse evento resultou na Carta do Paraná e na instituição de um Comitê Provisório de Educação do Campo do Estado do Paraná, que teve apoio da Secretaria de Educação e do representante do Ministério da Educação, presentes no evento.

As principais demandas assinaladas na Carta do Paraná relacionam-se à formação de professores, transporte escolar, a construção do projeto político-pedagógicos das escolas do campo, a realização de concurso público específico para as escolas localizadas no campo, inserção da temática do campo nas diretrizes curriculares nacionais de nível superior das áreas de Educação, bem como outros que tenham vínculo direto ou indireto com a realidade do campo, elaboração de material didático-pedagógico voltado às especificidades da Educação do Campo.

Em 2007, a Secretaria de Educação do Paraná cria o Departamento da Diversidade, no qual a Coordenação de Educação do Campo foi integrada seguindo a lógica nacional, com a criação pelo Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), e dentro dessa Secretaria, a Coordenação Nacional de Educação do Campo. Nesse ano, acontece o III Simpósio Estadual de Educação do Campo e cursos de capacitação específicos aos professores das escolas das ilhas, ribeirinhos e escolas itinerantes.

No início do ano de 2009, a Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento da Diversidade – Coordenação da Educação do Campo, organiza uma reunião, com a finalidade de organizar o Comitê Estadual da Educação do Campo, que havia sido sinalizado em 2005, “visando a criação de um espaço institucional de diálogo, avaliação e

planejamento permanente de políticas públicas voltadas à realidade dos sujeitos do campo". No decorrer do ano, realizam-se várias reuniões técnicas para discussão sobre o Comitê, quando este é então constituído, com caráter consultivo.

De acordo com o Regimento de criação do Comitê Estadual da Educação do Campo, integraram o Comitê naquele momento 24 membros titulares e seus respectivos suplentes das entidades governamentais e não governamentais: O Comitê Estadual da Educação do Campo foi composto pelas seguintes representações da sociedade civil: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, Articulação Sudoeste por uma Educação do Campo, Associação de Estudos, Orientação e Assessoria Rural (ASESSOAR), Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP), Associação Imbuia Pesquisas (ASSIMP), Associação Regional das Casas Familiar Rurais (ARCAFAR), Centro de Apoio Missionário ao Campesinato (CAMPO), Centro de Desenvolvimento da Juventude Rural (CEDEJOR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho de Desenvolvimento Territorial Cantuquiriguaçu, Cooperativa Central da Agricultura Familiar Integrada do Paraná (COOPAFI), Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura Paranaense (FETAEP), Federação dos Trabalhos na Agricultura na Região Sul (FETRAF/SUL), Fundação para o desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro Oeste do Paraná (RURECO), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponeses (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST), Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do PR (APP Sindicato), Território da Cidadania Norte Pioneiro, Território Ilha Grande, União de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFIS) .

As representações governamentais foram assim compostas: União dos Dirigentes Municipais, Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, Universidade Federal Fronteira Sul, Universidade Federal do Paraná/ Setor Litoral, Universidade Oeste do PR – Campus Cascavel, Universidade Oeste do PR – Campus Foz do Iguaçu,

Universidade Estadual de Maringá, Universidade de Ponta Grossa, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, Universidade Estadual do Centro Oeste – Campus Guarapuava e Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Em 2010, acontece o VI Simpósio Estadual da Educação do Campo, no qual reuniram-se, em Faxinal do Céu, 510 educadores, representantes de 31 núcleos regionais de educação, membros da coordenação do campo da SEED, movimentos sociais e organizações populares do campo. Esse evento teve como resultado o documento intitulado 10 Anos da Carta de Porto Barreiro, que se caracteriza como um importante manifesto da Educação do Campo no Estado do Paraná.

Da trajetória da Educação do Campo no Paraná destacamos as Articulações Regionais de Educação, a criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, os processos de formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo, a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, em 2006, a produção coletiva de material didático pedagógico, construído em parceria entre universidades, movimentos sociais, organizações populares e SEED, como os Cadernos Temáticos de Educação do Campo[55] da Articulação Paranaense; os cadernos das escolas itinerantes, as experiências coletivas de formação, como, por exemplo, a Pedagogia da Terra, articulando movimentos sociais, e a UNIOESTE, Saberes da Terra (território Cantuquiriguaçu), Pró-jovem Campo, em parceria MEC, SEED e UFPR, especialização em Educação do Campo (UFPR/ UEM e UNICENTRO, movimentos sociais, organizações populares e SEED).

Ainda, cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (UNICENTRO, UFFS, UNIOESTE); cursos em nível técnico médio e pós-médio em Agroecologia – ASSESSOAR, ITEPA, Escola Milton Santos, Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA e CEAGRO, elaboração do projeto político-pedagógico específico nas escolas das ilhas do litoral paranaense, e a

[55] A Articulação Estadual produziu três Cadernos: Caderno 1: A História da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo; caderno 2: Temáticas abordadas na II Conferencia Estadual: Por uma educação básica do campo, e Caderno 3: A mística do Girassol.

proposta das escolas quilombolas, ambas por área do conhecimento, proposta curricular da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, por ciclos de formação, o fortalecimento da proposta da pedagogia de alternância nas Casas Familiares Rurais, a conquista dos movimentos sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul e a constituição do Comitê Estadual de Educação do Campo.

Sintetizamos a seguir as principais ações voltadas à Educação do Campo no Estado Paraná.

Quadro 4. Embriões da Educação do Campo no estado do Paraná

Ano	Ações	Descrição
1990	Programa Paz na Terra	Participantes: MST, Governo Estadual do Paraná. Objetivo foi Amenizar os conflitos no campo. Atender as demandas de forma diferenciada educativas dos povos do campo – indígenas, assentados e assalariados rurais quanto a alfabetização e ensino fundamental.
1992-1994	Programa Especial Escola Gente da Terra	MST, CPT e governo estadual. Objetivo foi o atendimento específico aos povos do campo, das áreas indígenas, assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e alfabetização de jovens e adultos.
1992	Publicação dos Cadernos de subsídios	MST, CPT e Governo estadual e Subsidiar o processo de educação de jovens e adultos do campo.
1998	Encontro de educa dores e educadoras d APEART-Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário .	Discussão acerca de orientações pedagógicas. Realizado em Cornélio Procópio.

Percebemos que no período entre 1990 e 1998 as ações foram vinculadas aos assentamentos de reforma agrária. A partir de 1998 as ações no estado do Paraná respondiam também as ações que efetivavam-se nacionalmente como por exemplo o ENERA – Encontro Nacional de educadores da Reforma Agrária - em 1997, a criação do PRONERA e a realização da I Conferencia Nacional em ambos em 1998.

Quadro 5. Primeiras experiências da educação do campo no estado do Paraná

1998	I Encontro Estadual Por uma Educação Básica do Campo – em Curitiba. Associação de Educação Católica do Paraná – AEC; Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART); Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Comissão e Pastoral da Terra (CNBB/CPT-PR); Movimento dos Trabalhadores Rural Sem Terra (MST); Universidade Federal do Paraná (UFPR).	O objetivo deste encontro foi construir um diagnóstico da realidade da educação no campo, apresentando experiências feitas pelas organizações e movimentos sociais, construir propostas para se repensar a educação no campo e escolher os delegados e as experiências que seriam apresentadas na Conferência Nacional. Esse Encontro foi então uma preparação para a Conferencia Nacional.
1999	Encontro de educadores e educadoras da Reforma Agrária em Querência do Norte	
1999	Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar – CEEAF – Coordenação Estadual de Entidades da Agricultura Familiar em Curitiba	Conhecer a construção de Políticas públicas vigentes no espaço rural do Paraná, sistematizar as experiências dessa classe popular, identificar problemas e propor avanços relacionados a educação voltada à agricultura familiar.
1999	Mostra Cultural da CRABI – Coordenação regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu. Reuniu mais de 2000 pessoas.	Promover a valorização da realidade local e revelação De pessoas da comunidade com seus talentos, destacando a importância de um projeto a ser desenvolvido nos assentamentos.
2000	II Conferência Estadual de Educação do Campo	Apeart, Assesoar, CRABI; CPT, Cresol/Baser, CUT, MST, Deser, Fórum Centro, Fórum Oeste, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM,UNICENTRO e UNIOESTE. Representantes das escolas e das Secretarias de Educação.
2000	Criação da Articulação Estadual da Educação do Campo. Resultado da II Conferência Estadual da Educação do Campo.	Apeart, Assesoar, CRABI; CPT , Cresol/Baser, CUT, Deser, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, UNICENTRO e UNIOESTE, representantes das escolas e das

	Elaboração da Carta de Porto Barreiro.	Secretarias de Educação. O documento final elaborado traz uma relação de Compromissos e ações acerca da Educação do campo no estado.

Quadro 6. Ações da educação do campo a partir da Coordenação Estadual e da Articulação Paranaense de educação do campo

2003	Criação da Coordenação Estadual da Educação do Campo junto a Secretaria Estadual de Educação do Paraná.	Seguindo a criação da coordenação Nacional da Educação do Campo criada em 2002 junto ao MEC.
2003	Oficialização das escolas Itinerantes.	11 escolas situadas em 10 acampamentos do Estado do PR
2004	I Seminário Estadual da Educação do Campo – construindo políticas Públicas.	Elaboração de propostas que contribuíram para a formulação preliminar do Plano Estadual de educação do Campo. Esse evento resultou na publicação do caderno Temático: Educação do Campo / para subsidiar a prática educacional nas escolas da rede pública de ensino, com informações sistematizadas, análises criticas e indicações bibliográficas aos professores.
2005	II Seminário Estadual da Educação do Campo	MST, CPT, ASSESSOAR, MAB, CRABI, UFPR, UEM, UNIOESTE, SEED/PR, MEC, além de secretarias municipais de educação do Estado, Sindicatos, professores da rede Estadual de Ensino, representantes de escolas agrícolas e indígenas. Mobilização dos gestores públicos para a implementação das Diretrizes operacionais para a educação Básica do Campo, mapeamento das demandas do estado, socialização de experiências locais desenvolvidas pelo governo estadual, municipais, ONGs ou Movimentos sociais. Teve como resultado a Carta do Paraná para a Educação do Campo e foi instituído um Comitê provisório. Importante ressaltar que muitos estados já tinham o Comitê Estadual da Educação do Campo. No Paraná havia a Articulação Paranaense de Educação do Campo.
2005	Carta do Paraná	MST, CPT, ASSESSOAR, MAB, CRABI, UFPR, UEM, UNIOESTE, SEED/PR, MEC, além de secretarias municipais de educação do Estado, Sindicatos, professores da rede Estadual de Ensino, representantes de escolas agrícolas e indígenas. Documento final elaborado no II Seminário Estadual de educação do Campo. Estabelece objetivos referentes a garantia de direitos, compreendendo a formação docente, nucleação e transporte escolar, desenvolvimento rural e educação do campo, gestão e financiamento e projeto político pedagógico das escolas do campo.

2005	I Simpósio de Educação do Campo.	Participação de 674 pessoas Programa de formação docente organizado em palestras conferências, mesas redondas e minicursos pautado nos temas: projeto político pedagógico das escolas do campo, diretrizes curriculares e desenvolvimento rural sustentável. Objetivando aprofundar junto aos docentes da rede estadual de ensino, as especificidades do campo, praticas pedagógicas, conteúdos e metodologias, de forma articulada às diversas áreas do conhecimento. Publicação do livro *Educação do campo construindo políticas publicas,* resultado do I Seminário estadual que ocorreu em 2004.
2006	II Simpósio Estadual da Educação do campo	Esse evento resultou na elaboração das Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo. Também Fomentou a organização de grupos de estudo com os professores das escolas do campo.
2007	III Simpósio Estadual de Educação do campo	Resultou em cursos específicos para os professores que trabalhavam em escolas nas ilhas, ribeirinhos e escolas itinerantes.
2008 a 2010	IV, V e VI Simpósios Estaduais de Educação do Campo	O objetivo desses simpósios foi fortalecer uma rede de ações e relações político-pedagógicas entre Escolas Públicas Estaduais do Campo, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais; Consolidar a Implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; Consolidar com gestores e educadores das escolas estaduais, representantes das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais os princípios e concepções que fundamentam a identidade da Escola do Campo; Contribuir no debate sobre o papel da Escola Pública do Campo no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável.
2010	VI Simpósio de Educação Do Campo.	Documento 10 anos da Carta de Porto Barreiro em caráter de manifesto.
2010	Comitê Estadual da Educação do Campo	Formalização do comitê provisório formado no II Seminário Estadual em 2005.

Quadro 7. Ações da educação do Campo efetivadas pela Articulação Paranaense de educação do campo.

2012	Pré-conferências regionais	Encontros regionais preparatórios da III Conferência Estadual.
2013	Extinção do Comitê Estadual da Educação do Campo	
2013	Realização da III Conferência Estadual da Educação do Campo	Elaboração de diagnóstico e de demandas acerca da Educação do Campo em todo o estado do PR.

2014	Manifesto contra o fechamento das escolas públicas localizadas no campo e contra o fechamento de turmas tanto nas escolas localizas localizadas na área rural quanto urbana.	Documento elaborado pela Articulação Paranaense de Educação do Campo a ser encaminhado a todas as Administrações municipais e ao governo do estado do Paraná.

Percebe-se que no Estado do Paraná a experiência coletiva dos movimentos e organizações sociais alcançou força política quanto à proposição de pautas, de ações e políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

A pesquisa demonstra que esse avanço da Educação do Campo no Paraná deveu-se às parcerias entre sociedade civil organizada e governo, iniciadas na década de 1990 e intensificadas a partir de 2003, com a criação da Coordenação da Educação do Campo, junto à Secretaria Estadual de Educação. Ressaltamos que essa surgiu a partir de reivindicação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, criada em 2000, como resultado da II Conferência Estadual da Educação do Campo.

Analisando o relatório de gestão 2007 a 2010 e o caderno de ações da Coordenação da Educação do Campo 2004-2010, verificamos que a Coordenação foi criada com o objetivo de desenvolver ações acerca de políticas públicas da Educação do Campo, a fim de atender às demandas dos movimentos sociais. Constituíam essa coordenação integrantes de Movimentos e Instituições Sociais, professores e pesquisadores, pessoas, enfim, com algum vínculo com a Educação do Campo.

Como é possível verificar na síntese exposta nos quadros acima, no período de 2003 a 2010 as principais ações governamentais implementadas através da Coordenação da Educação do Campo referem-se, especialmente, a: formação continuada específica de professores das escolas públicas localizadas no campo; capacitação específica para educadores de escolas itinerantes; capacitação professores ilhéus e ribeirinhos; cursos de formação professores que atuam em escolas com estudantes faxinalenses; reelaboração de projetos político-pedagógicos das escolas; formação de grupos de estudos; produção bibliográfica e pedagógica; elaboração de diagnósticos acerca da Educação do Campo no Estado; implementação de

programas articulados em nível federal, como os cursos da Pedagogia da Terra, Projovem campo, licenciaturas em Educação do Campo, aprovação do projeto por ciclo de formação (e não mais seriado) do colégio Iraci Salete Strozak, Encontros de educação do Campo – EJA, Encontros com representantes da Educação do Campo nos Núcleos Regionais de Educação, Seminários regionais e estaduais da Educação do Campo, elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, a aprovação da resolução referente à identidade das escolas do campo[56].

Portanto, na conjuntura governamental de 2003 a 2010, a força dos Movimentos Sociais do Campo, a partir da Articulação Paranaense de Educação do Campo, provocou um diálogo entre governo e sociedade civil organizada. Em 2011, em uma nova conjuntura, a coordenação da Educação do Campo recebe o nome de coordenação escolar da Educação do Campo.

Para o coordenador do Comitê Estadual da Educação do Campo[57], o Movimento da Educação do Campo no Paraná tem uma trajetória positiva, porque transita por várias dimensões que fortaleceram a perspectiva da Educação do Campo no Estado do Paraná e destaca a construção e definição, nesse período, de um referencial teórico-metodológico, bem como a implementação de políticas públicas de diferentes níveis e modalidades, em diferentes esferas administrativas:

> Um dos aspectos mais marcantes nesse processo é reconhecer que houve a demarcação de um território imaterial nas discussões da educação, quanto na ocupação dentro do processo de concepção de políticas públicas e nas publicações que ocorreram. Do ponto de vista estratégico do campo e simbólico, ter sido criada a Coordenação de Educação do Campo dentro da SEED possibilitou que a Educação do Campo tivesse um lugar onde e para onde se direcionariam os processos e resultados de discussões de pautas, para que o Estado, em seu ofício, pudesse acolher em sua agenda tais encaminhamentos e provocações. (Coordenador Comitê Estadual da Educação do Campo, abril de 2012)

---

[56] Resolução n. 4783-2010.
[57] Joaquim Gonçalves da Costa. Entrevista concedida em abril de 2012.

Da mesma forma, para o coordenador do MST[58], nesse processo de parceria entre o Movimento de Educação do Campo e o governo, a sociedade civil foi definindo posições, ocuparam-se espaços importantes e o principal foi a demarcação de um projeto de Educação do Campo, inclusive no âmbito legislativo.

Quanto às ações realizadas nesse processo de parceria entre a sociedade civil e governo no Paraná, o coordenador do Comitê da Educação do Campo destaca que, em especial, os processos de formação continuada apresentaram limites, pela forma de efetivação e pela rotatividade dos participantes. Lembra que foram feitos diferentes momentos, seminários, fóruns e outros espaços de discussão, com diferentes públicos/sujeitos educativos que estavam nos diferentes espaços e funções – desde os professores que estavam nos núcleos Regionais de Educação até Diretores, Pedagogos, Professores que estavam nas escolas, mas que não foram suficientes para mudar a prática pedagógica, dada a grande rotatividade dos participantes:

> [..] a fragmentação, a departamentalização impregnada na lógica estrutural da SEED/PR é reproduzida no processo de formação continuada dos professores. Com isso quero dizer que as discussões feitas acerca da Educação do Campo chegaram nas escolas, nos diferentes sujeitos da educação pública, apenas como uma parte, um recorte [...] verificava-se que havia uma rotatividade enorme dos participantes. Por um lado, podemos dizer que pode haver algo de positivo pelo contato com a discussão, à perspectiva de Educação do Campo de novos sujeitos, por outro temos a fragmentação. Não havia uma continuidade das discussões com o mesmo público. Destaco que isto é um limite, porque a formação continuada, além de ser muito além de eventos, deve ir abarcando sempre novas dimensões que deveriam ir se tornando o ponto central e sempre o ponto de partida para se pensar o processo educativo nas escolas do campo [...] o processo de formação continuada em sua "forma" não foi suficientemente organizado para que se atingisse de fato o "chão da escola" seus profissionais, de uma forma realmente continuada que pudesse ir lapidando aspectos teórico-metodológicos, bem como implementando de fato uma proposta pedagógica nessas escolas. As discussões que chegavam nas escolas eram frágeis, superficiais, portanto, não eram substanciais para mudanças de práticas e matrizes pedagógicas. (Coordenador Comitê Estadual da Educação do Campo, abril de 2012)

[58] Integrante do Comitê Estadual da Educação do Campo. Entrevista concedida em junho de 2012

Analisamos o Relatório de Gestão elaborado pela Coordenação da Educação do Campo no período de 2007 a 2010, onde consta uma avaliação daquela coordenação quanto às principais ações que a equipe desenvolveu no período.

Quanto ao trabalho desenvolvido com as escolas das Ilhas, tinha por objetivo o reconhecimento da existência do atendimento escolar de ilhéus e ribeirinhos do litoral paranaense, realizar qualificação profissional dos professores, criar as escolas nas ilhas que funcionavam até 2009 como expansão de duas escolas públicas estaduais localizadas na porção continental, melhorar a infraestrutura e implementar uma proposta pedagógica especifica.

Como resultados dessa atividade, são apresentados: a formação continuada de 60 professores, a elaboração da proposta pedagógica e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, a criação de três escolas públicas, a ampliação e reforma de outras três escolas e a implantação do ensino médio em três escolas.

As dificuldades relatadas pela equipe compreendem a não prioridade do governo quanto à infraestrutura, o limite estrutural do transporte público dos alunos e professores, a falta de professor com disponibilidade ou interesse em trabalhar nas escolas localizadas nas ilhas, a desarticulação entre as equipes pedagógicas da educação básica, e deficiências no âmbito da gestão escolar nas escolas.

Outra atividade analisada pela coordenação refere-se ao atendimento aos povos e comunidades Quilombolas, Faxinalenses, Pescadores Ilhéus e Ribeirinhos do interior e do litoral do Estado do Paraná. O documento explicita que o objetivo da Coordenação de educação do Campo era dar visibilidade a essas comunidades, buscando qualificar o atendimento escolar, respeitando as especificidades do modo de vida dos sujeitos escolares desses territórios.

Houve o reconhecimento de 27 escolas públicas estaduais que recebem estudantes de 44 territórios das Comunidades Tradicionais de Faxinais, e de 24 escolas públicas estaduais que atendem Comunidades Quilombolas; ainda, realizou-se formação continuada de aproximadamente 670 professores e a qualificação de 250 representantes, lideranças e

educadores populares que estão inseridos no contexto de construção da Política Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná.

As principais dificuldades nessa atividade, de acordo com a avaliação da Coordenação, estão relatadas como sendo a dicotomia existente entre as políticas pedagógicas e de infraestrutura, a desarticulação entre as secretarias, uma vez que algumas ações deveriam ser pensadas, elaboradas e implementadas por diferentes Secretarias de Estado, e a falta de um orçamento específico e ou de infraestrutura para garantir o pagamento de despesas dos sujeitos oriundos dos Povos e Comunidades Tradicionais, tendo em vista que a maioria destes sujeitos residem em comunidades de difícil acesso ou se encontram em situação de risco social.

Quanto ao Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, que, no Paraná, iniciou-se em 2009, com o objetivo de desenvolver uma política de fortalecimento e ampliação do acesso a diversos níveis de educação para jovens agricultores familiares na faixa etária de 18 a 29 anos, a avaliação da equipe é a de que essa ação resultou na abertura de 48 turmas envolvendo 42 estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, localizados em 38 municípios, com a qualificação profissional de 944 alunos entre os 19 e 29 anos e 422 alunos que voltaram a estudar, a oferta do Curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação do Campo, em parceria com a UFPR, para 204 professores que atuam no Programa.

As principais dificuldades que o grupo da Coordenação relata no documento é quanto à desconexão entre os departamentos pedagógicos e administrativos da Secretaria de Estado da Educação, que provocou uma morosidade nos encaminhamentos dos processos, a acumulação de funções dos técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação responsáveis em contribuir na implementação do programa, entrave nas relações entre SEED/PR e Secretarias Municipais de Educação, no que diz respeito à oferta do transporte escolar.

Quanto ao atendimento às escolas situadas em áreas de assentamento da reforma agrária, o objetivo foi a construção de escolas, formação continuada de professores e a produção e distribuição de material

de apoio pedagógico. Os resultados alcançados foram o contato com 96 escolas municipais e os 20 colégios estaduais, formação continuada com a realização de quatro eventos, com a participação de 600 profissionais em cada um, realização de Encontros descentralizados, construção do Caderno Temático das escolas localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária, e a distribuição de material literário.

As dificuldades relatadas nessa atividade são a construção de novas escolas em assentamentos, reforma em escolas, manutenção de material permanente e de consumo e a contratação de professores, pedagogos, técnicos administrativos e de apoio para atuar nas escolas.

O coordenador estadual do Setor de Educação do MST, ao avaliar as experiências voltadas à Educação do Campo, destaca o projeto de alteração de nomenclatura Escola do Campo e o edital específico para professor:

> [...] isso foi importante porque mexe com a escola, a escola tem que se posicionar, tem que discutir coisas que antes não discutia, por exemplo a identidade, e de conseguir colocar alguns marcos, principalmente no âmbito legal que hoje vai ajudando a não se sair da trilha nesse âmbito de proposta educacional, então entrou muitas coisas como o edital específico para docentes do campo, então foi a possibilidade de a Educação do Campo calcar alguns elementos. Mas eu acho que não mexeu muito na estrutura estatal, que eu acho que até não se teria tanta força pra se mexer na estrutura que seria, por exemplo, destinar no âmbito do orçamento que a mim esse é hoje o maior desafio que a gente tem.

Referindo-se aos materiais publicados pela Articulação Estadual de Educação do Campo, como os Cadernos Temáticos, o Coordenador do Comitê ressalta que são importantes porque, segundo ele, uma das tarefas da Educação do Campo é dar o direito à palavra a um povo que foi historicamente silenciado, possibilitar espaço e lugar para que os sujeitos coletivos tenham garantido o direito à palavra falada, escrita, publicada, que fica nesse registro a voz dos sujeitos coletivos que gestaram a Educação do Campo. Afirma ainda que

> [...] a materialidade tenciona a teoria, o que se pensa, pode abrir novas possibilidades de gerar novas experiências, reflexões e auxiliar de fato a ação escolar que precisa ser refletida cotidianamente, bem como auxiliar, embasar a tomada de decisões em âmbito de concepção de política pública. (Coordenador Comitê Estadual da Educação do Campo, abril de 2012)

Quanto à organização dos Projetos Político-Pedagógicos, como por exemplo das escolas das Ilhas, bem como do Colégio Estadual Iraci Salete Strozack, no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, para o Coordenador do Comitê de Educação do Campo, embora sejam experiências pontuais, apresentam-se como aspectos relevantes na possível construção de uma perspectiva de Educação do Campo:

> Podemos dizer que a relação entre o geral e as experiências pontuais é um exercício de exposição da materialidade, e, por isso, dá-nos a possibilidade de partirmos da suposição de que a educação no Paraná, ainda que por mediações de naturezas diversas, coloca em questionamento a unidimensionalidade da organização pedagógica predominante na rede, e de maneira especial, nas escolas públicas do campo. (Coordenador Comitê Estadual da Educação do Campo, abril de 2012)

Avaliamos que essas experiências no Estado do Paraná tiveram um papel importante no sentido de demarcação de território enquanto concepção da Educação do Campo, porém, verifica-se uma fragilidade, não de projeto, mas da forma de implementação da política pública de Educação do Campo, em que não alcança efetivamente as escolas públicas.

3.1 O COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 2010, em uma conjuntura governamental de maior diálogo com a sociedade civil em relação às questões da Educação do Campo, tivemos a criação do Comitê Estadual da Educação do Campo, expressão de parceria entre o governo do Estado do Paraná e a Sociedade civil organizada.

O Comitê caracterizou-se como órgão composto por uma multiplicidade de sujeitos, representantes governamentais, universidades, organizações não governamentais, pastorais sociais, movimentos sociais e sindicato dos trabalhadores rurais, de forma paritária, foi vinculado ao Departamento da Diversidade da Secretaria Estadual de Educação, de caráter consultivo. Compunham o Comitê 13 representantes de instituições governamentais e 13 representantes de Instituições não governamental.

O Comitê foi vinculado ao Departamento da Diversidade da Secretaria Estadual de Educação. Foi institucionalizado em março de 2010 e, segundo seu regimento, há as seguintes funções:

> I. Apoiar experiências não formais e informais de aprendizagem ligadas ao trabalho no e do campo;
> II. Articular ações necessárias à implantação de programas para a Educação do Campo com órgãos públicos, instituições privadas, movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada.
> II. Propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, respeito a diversidade, o acesso e a permanência da educação aos povos do campo;
> IV. Estimular a criação de núcleos municipais para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito da Educação do Campo; propor, decidir e acompanhar políticas públicas subsidiando o debate e as questões pertinentes à educação no e do campo.
> V. Sugerir, acompanhar e pautar a ampliação do orçamento e sua aplicação e destinação às ações específicas para a educação do e no campo;
> VI. Realizar o controle social da aplicação e execução das legislações vigentes sobre a Educação do Campo, acionando as autoridades / órgãos competentes, no caso de irregularidades. (Regimento Comitê Estadual de Educação – cap. IV)

De acordo com o Regimento de criação do Comitê Estadual da Educação do Campo, integraram o Comitê naquele momento de criação 26 membros titulares e seus respectivos suplentes das Instituições Governamentais Organizações da Sociedade Civil, de forma paritária.

O Artigo 8° do Regimento diz que a participação dos membros do Comitê não será remunerada e o Artigo 19° assegura que as despesas para a participação dos Membros Titulares nas atividades do Comitê serão custeadas pela Secretaria de Estado da Educação.

O capítulo III do Regimento dispõe sobre os princípios do Comitê, sendo estes: I. Ser espaço legítimo de diálogo, considerando as relações entre desenvolvimento do campo, educação e políticas públicas; II, reconhecer os sujeitos do campo e o campo como espaços de vida e trabalho, por meio do qual se produzam saberes e culturas próprias, na perspectiva da superação da dicotomia campo-cidade; III. Considerar as relações entre os sujeitos, o desenvolvimento social e a educação na perspectiva dos Povos, Comunidades e Territórios Tradicionais, da Agricultura Familiar e Camponesa; IV. Reconhecer a construção da Identidade da

Educação do Campo a partir da histórica atuação dos Movimentos Sociais Populares; V. Ter como referência as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.

Percebe-se uma relação com os princípios da Educação do Campo.

Segundo o documento analisado, as atribuições do Comitê eram as seguintes: I. Articular as ações necessárias com a SEED e demais Instituições afins, para a implementação efetiva da Educação do Campo e todos os níveis e modalidades; II. Articular estratégias necessárias à implementação de ações para a Educação do Campo como órgãos públicos, Instituições Privadas, Movimentos Sociais e demais Organizações da Sociedade Civil; III. Propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, o respeito à diversidade, o acesso e a permanência da Educação Escolar aos povos que vivem no campo; IV. Estimular a criação de Núcleos e ou equipes municipais para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito da Educação do Campo; V. Propor, articular e acompanhar políticas públicas que venham a subsidiar o debate e as questões pertinentes a educação do – no campo; VI. Acompanhar, propor e avaliar a execução do orçamento público destinado às ações específicas para a Educação do Campo; VII. Realizar o controle social da aplicação e execução das Legislações vigentes sobre a Educação do Campo, acionando as autoridades – órgãos competentes no caso do não cumprimento; VIII. Elaborar e aprovar o seu Regimento Interno e alterá-lo quando necessário, desde que não fira as Disposições Legais; IX. Apoiar experiências não formais de aprendizagem ligadas ao trabalho no – do campo, desde que coerentes às Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação do Campo.

O Comitê representou um espaço público contraditório. Constituído por instâncias governamentais e a sociedade civil, seu caráter consultivo e não deliberativo foi determinante nas suas ações. O governo não aprovou sua constituição deliberativa porque implicaria em pautar orçamento. O argumento governamental foi o de que o único órgão deliberativo na estrutura da SEED é o Conselho Estadual de Educação, embora a Coordenação Nacional da Educação do Campo demandasse que a criação dos Comitês nos estados

tivesse caráter deliberativo, para poder, de fato, interferir na gestão das políticas, e não apenas propor.

Nas reuniões técnicas de trabalho do Comitê, as quais acompanhamos no ano de 2011 e de 2012, não houve consulta alguma aos membros Comitê por parte da instância governamental acerca de projetos ou ações voltadas à Educação do Campo. E um ponto fundamental nesse vínculo com a SEED diz respeito ao financiamento do Comitê, em que o governo estadual financiava diárias para os integrantes participarem. No ano de 2012, aconteceram apenas duas reuniões porque o valor da diária foi suspenso pela SEED e, com isso, as reuniões canceladas.

Em novembro de 2011, no panorama de uma nova conjuntura governamental estadual, acontece uma reunião da Articulação Paranaense de Educação do Campo, com o objetivo de uma avaliação das Políticas de Educação do Campo, reestabelecimento de Pauta de Políticas Públicas voltadas à Educação do Campo, análise das ações do Comitê até aquele momento e a organização da III Conferência Estadual da Educação do Campo, que se realizaria em 2013.

Ressaltamos que o ponto central da reunião foi a constatação de que o Comitê encontrava-se desvalorizado, não reconhecido pelo governo enquanto órgão institucional de participação, quanto às questões relacionadas à Educação do Campo; a Articulação Estadual encontrava-se desmobilizada, e havia a necessidade de se retomar o posicionamento político de enfrentamento de origem da Articulação[59]. Nesse sentido, os representantes presentes na reunião foram unânimes ao salientar que, nos últimos anos, a Articulação Paranaense de Educação do Campo foi ludibriada pelo governo Requião, que representou a falsa ideia de que a classe trabalhadora estava no poder. Estava evidente nas falas a certeza de que o governo usou o discurso dos movimentos sociais e o transformou, reforçando a política, inclusive a do agronegócio no campo[60].

Assim, a conclusão é a necessidade de se retomar a Articulação Paranaense e fomentar o embate político com o governo. Reconheceu-se,

---

[59] Notas em diário de campo. Reunião técnica do Comitê Estadual da Educação do Campo. 17 de novembro de 2011.

[60] Ata da reunião da Articulação Paranaense de Educação do Campo: 17 de maio de 2012.

então, a importância de retomar a organização coletiva desde os Movimentos e Instituições Sociais. Desta forma, no decorrer do ano de 2012 organizam-se reuniões, denominadas pré-conferência, com representantes de Instituições com algum vínculo com a Educação do Campo, em várias regiões, por todo o Estado, a partir de um planejamento de ações, inclusive reunião com o governo para apresentar as demandas.

Dentre as metas propostas nesse planejamento, encontra-se a realização de encontros estaduais em cada região no decorrer de 2012, que culminariam em um encontro estadual, em 2013.

Os Encontros Regionais objetivaram construir uma análise coletiva acerca da Educação do Campo; debater sobre a concepção, significado e perspectivas para reafirmar sua trajetória a partir da materialidade de origem e do protagonismo da classe trabalhadora; formular estratégias comuns de consolidação da Educação do Campo, identificando os desafios à sua mobilização, construção e fortalecimento; problematizar a situação de vida e trabalho dos trabalhadores do campo.

Assim, durante o ano de 2012 e início de 2013 são realizados nove encontros entre instituições regionais, a saber: região de Maringá, Região do litoral, Região de Guarapuava, Região do Norte Pioneiro, Região de Planaltina, Região da Cantuquiriguaçu, Região do Oeste, Região Sudoeste. Desses encontros regionais, produziram-se seis Cartas (documentos) que expressam as discussões e as demandas apresentadas.

Esses encontros envolveram aproximadamente 120 municípios das referidas regiões, contando com aproximadamente 1.500 participantes. De acordo com o conteúdo dessas cartas, participaram dos encontros regionais: representantes do MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MMC (Movimento das Mulheres Camponesas); MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens); Movimento Hip Hop; Sindicato Rural de Maringá – Comissão de Mulheres; Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santo Inácio; Sindicato de Trabalhadores Rurais de Colorado, Cempo; Rede Puxirão; Arcafar; Rureco; Arpinsul; Arcoagri; APP/Sindicato; Sindicato de Trabalhadores Rurais do município de Tamboara; representantes do Comitê Estadual de Educação do Campo; Conselho de Desenvolvimento do Território

Cantuquiriguaçu (Condetec); Território da Cidadania e Integração do Norte Pioneiro; AMUNOP, AMUNORP; FETRAF; FETAEP; ASSESOAR; CEAGRO; EMATER; SEAB; Conselho Municipal de Educação de Campo Bonito; NEAT – Núcleo de Estudos e Agroecologia; educadores de assentamento, reassentamento, acampamento; trabalhadores rurais, representantes e lideranças de movimentos sociais do campo; educadores e educadoras da rede estadual e municipal; Casas Familiares Rurais, mães e pais de educandos das escolas envolvidas; representantes de sindicatos de trabalhadores rurais; acadêmicos, graduandos, pós-graduandos e professores universitários (representantes das seguintes universidades: UNIOESTE, UNICENTRO, UNILA, UEL, UEM, UNESPAR, UENP, UFFS, UTFPR, UEPG); povos tradicionais, como indígenas, quilombolas, faxinalenses; educandos da Educação Básica; representantes de Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação; Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), e MovEcampo (Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo).

Nos encontros regionais foram discutidas várias questões, entre as quais citamos: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo; posicionamento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, publicado no texto “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”; educação para o trabalho; educação escolar do campo; produção da vida no campo paranaense; políticas públicas para Educação do Campo; marcas e práticas da educação no PR; infraestrutura e gestão da escola do campo; cultura e diversidade; Universidade e Educação do Campo; diretrizes da Educação do Campo; desenvolvimento, sustentabilidade e políticas públicas para a agricultura familiar; diretrizes, estratégias/ações necessárias para o fortalecimento dos coletivos campesinos.

Essas sínteses regionais constituíram – embasaram a III Conferencia Estadual da Educação do Campo, que aconteceu no município de Condói, em agosto de 2013.

A partir das problematizações apresentadas, do diagnóstico feito em cada encontro regional, foram apresentadas como propostas/demandas da Educação do Campo no Estado do Paraná os seguintes pontos[61]:

1. Reconhecer da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo como coletivo de representação dos povos do campo nas questões da educação, para analisar, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas voltadas à Educação do Campo.
2. Definir políticas públicas que assegurem o acesso universal a uma educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, que atenda às necessidades dos sujeitos que vivem no campo, garantindo, inclusive, o direito de acesso no local onde vivem, com transporte intra-campo quando necessário (também no contraturno), bem como a melhoria das estradas para a garantia da segurança do transporte;
3. Ampliar as políticas de Educação do Campo, contemplando as políticas de lazer, cultura, tecnologia, saúde, gênero, cultura camponesa, entre outras;
4. Reconhecer o protagonismo dos movimentos/organizações sociais/associações comunitárias e sindicais da classe trabalhadora do campo, na proposição e implementação das políticas públicas municipais e estaduais e na composição das equipes das secretarias/órgãos/coordenações municipais, estaduais e nacional da Educação do Campo;
5. Construir novas escolas no campo e reabertura daquelas que foram fechadas nos últimos anos;
6. Melhorar as estruturas físicas das escolas do campo, e a garantia da qualidade da merenda, especialmente com produtos vindos do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e PAA (Programa de

[61] A sistematização desses pontos deu-se a partir da análise das seis cartas produzidas nos Encontros (ou pré-Conferências) Regionais: Manifesto do Seminário Regional Preparatório ao I Encontro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo da Cantuquiriquacu; Carta da Pré-Conferência Regional de Educação do Campo organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), região de Maringá; Carta da Articulação Regional de Guarapuava de Educação do Campo; Carta da Pré-Conferência de Planaltina do Paraná sobre a Educação do Campo – Organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas de Educação de Campo – GEPPPEC; Carta da Articulação Sudoeste do Paraná por uma Educação do Campo.

Aquisição de Alimentos), primando por alimentos de qualidade produzidos agroecologicamente;

7. Desburocratizar o processo estatal de compra e venda direta, beneficiando com isso a comunidade de assentados e acampados, quilombolas, faxinalenses, ribeirinhos que vivem da agricultura familiar;
8. Garantir café da manhã, almoço e janta nas escolas do campo, sempre que se fizer necessário, para a melhoria do processo educativo e da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo;
9. Garantir Equipes Multidisciplinares (assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros) que atendam às escolas do campo; atendimento no campo aos educandos com necessidades especiais;
10. Garantir bibliotecas, quadras esportivas, parquinhos infantis, laboratórios adequados e materiais necessários para realizar as atividades do processo de aprendizagem nas escolas do campo, bem como espaços de lazer para as comunidades e incentivo a hortas, para ajudar na merenda escolar nas escolas do campo;
11. Acessar tecnologias de qualidade, como internet, telefone e outros para ampliar o acesso ao conhecimento e à comunicação;
12. Garantir processos de Educação de Jovens e Adultos para todos os níveis de escolaridade no campo;
13. Formar Articulações Regionais da Educação do Campo;
14. Elaborar uma política de Educação Infantil do Campo;
15. Garantir formação continuada/permanente para atuar em processos educativos no campo, por meio de instituições públicas e com financiamento garantido, de forma presencial;
16. Realizar concursos públicos para atender à especificidade do campo, com critérios claros quanto ao perfil dos educadores e educadoras, com regime de dedicação exclusiva, com auxílio-transporte, alimentação e gratificação especial;
17. Garantir cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo, gratuitos e presenciais, em universidades públicas, bem

como a reestruturação das propostas pedagógicas das licenciaturas em andamento para atender às especificidades do campo;

18. Elaborar e construir propostas pedagógicas e materiais voltados às especificidades do campo (com a participação dos professores do campo e especialistas em Educação do Campo), bem como adequação dos calendários;
19. Construir centros de alternância para a realização de cursos de formação inicial, continuada, pós-graduação e extensão que atendam à especificidade do campo;
20. Reconhecer as Casas Familiares Rurais, as escolas do campo vinculadas aos Movimentos Sociais e os processos de Formação e Educação Popular na política pública de Educação do Campo;
21. Realizar encontros e seminários sobre educação do/no campo financiados pelo governo estadual, promovendo uma aproximação das universidades com a educação do/no campo;
22. Realizar conferências, por parte dos movimentos sociais, a cada quatro anos, coincidindo com o início de cada mandato de governo, e seminários, a cada dois anos, como processo de avaliação e reelaboração das lutas da escola do campo;
23. Criar o Fórum permanente da Educação do Campo, com participação do Estado e da sociedade civil organizada;
24. Rediscutir os critérios de transformação das escolas urbanas em escolas do campo – nomenclaturas sem ter identidade com o campo;
25. Solicitar ao Governo Estadual um estudo direcionado às capacidades produtivas regionais de acordo com as demandas da agricultura familiar do campo, como, por exemplo, escola agrícola, agroecologia, para que haja um aproveitamento do próprio espaço em que está situada a escola do e no campo para que haja oferta de curso de extensão técnico, a fim de promover a integração do ensino médio regular com a formação técnica;
26. Garantir que as escolas do campo criem, junto com os municípios, comissões de saúde, para atender aos alunos em questões

odontológicas, palestra de higiene e acompanhamento, assim como a criação de um espaço para realizar os primeiros socorros;

27. Garantir água de qualidade às escolas do campo;
28. Garantir bolsas (PIBIC-JR ou outras) para educandos das escolas do/no campo;
29. Assegurar a continuidade do PRONERA;
30. Realizar trabalho com as famílias dos educandos – integração escola-família;
31. Discutir e articular formas de enfrentamento com relação ao estado sobre o “Agrinho”;
32. Promover grupos de estudos permanente com educadores do campo;
33. Coletar dados para identificar “A Educação do Campo em cada município” (grupo de trabalho);
34. Pautar para a APP Sindicato uma política de formação e valorização continuada aos professores que atuam nas escolas do campo.
35. Fortalecer os Conselhos de Desenvolvimento Rural dos Municípios com o aumento de sua visibilidade e poder de decisão;
36. Criar uma agenda nacional integrada para a Educação do Campo;
37. Viabilizar a organização comunitária, debatendo o descaso com as comunidades Rurais, levando formação comunitária;
38. Colocar a Escola do Campo a serviço da transformação social, assumindo o desafio pedagógico de construção de propostas que incluam e promovam os saberes locais, a identidade, a memória, a história da comunidade, desenvolvendo uma pedagogia que dê conta de colocar os sujeitos do campo em movimento;
39. Fortalecer o papel das Articulações Regionais;
40. Disponibilizar informações sobre a realidade atual das escolas do campo nas secretarias municipais e SEED, e saber sobre suas condições de infraestrutura e credenciamento junto aos órgãos oficiais, mostrando sua real identidade;
41. Articular, junto às Associações dos municípios, uma rede de discussões sobre a Educação do Campo que apresente e fortaleça as

demandas para formação pedagógica dos professores das escolas do campo municipais;

42. Garantir que os professores das escolas itinerantes tenham o direito de participar da formação continuada prevista no calendário escolar, no espaço das escolas dos acampamentos, considerando a proposta pedagógica do Movimento dos Sem Terra;
43. Reunir e sistematizar as experiências do campo, produzidas no Estado, organizá-las, socializá-las e potencializá-las;
44. Implantação de novas CFR nos municípios do Paraná.

O exposto a partir da pesquisa empírica mostra as contradições da relação entre o governo e a sociedade civil organizada, quanto ao avanço no âmbito da construção de um projeto da Educação do Campo e também de várias ações, inclusive a elaboração de Diretrizes efetivadas na conjuntura no período de 2002 a 2008, na qual se deu uma maior expressividade à Educação do Campo no Estado do Paraná. O processo pode ser caracterizado como um mecanismo de cooptação, que, segundo Gramsci (1998), ocorre quando o governo acolhe demandas das classes populares, impedindo que sejam efetivamente protagonistas no processo de transformação, o que é, na realidade, uma estratégia política para conservar a hegemonia, gerando mudanças superficiais nas questões sociais.

Essa parceria Governo/movimentos sociais visível no Estado do Paraná, na gestão administrativa de 2002 a 2010, fez com que esse último perdesse a força política do embate e contribuísse para desarticular a capacidade de pressão popular. A pesquisa indica que a crença na possibilidade de mudança a partir da inserção no Estado acarretou a minimização das ações da Articulação Estadual de Educação do Campo e a ineficiência do Comitê Estadual da Educação do Campo.

Como então ocupar esses espaços sem que ocorram processos de cooptação da esfera social, retirando sua capacidade de tensionar a esfera política?

A pesquisa empírica aponta fragilidades na parceria entre Sociedade Civil e Governo no Estado do Paraná. Em 2013, os membros representantes da sociedade civil retiram-se do Comitê inferindo-se a partir da extinção do

Comite Estadual da Educação do Campo. Nesse momento, ocorre uma retomada da Articulação Paranaense de Educação do Campo, abandonando-se o posicionamento mais de diálogo junto ao governo e retoma-se uma postura de embate junto ao Estado.

Molina (2010, p. 111) observa que, nos últimos anos, se percebe um recuo, uma diminuição da pressão por parte dos sujeitos coletivos da Educação do Campo para a conquista das políticas públicas. Concordando com a autora, a luta por políticas públicas significa lutar pela não diminuição do espaço público, pelo acesso aos direitos, pela obrigação do Estado em garanti-los.

A autora observa que a luta por políticas públicas não é o horizonte maior da Educação do Campo, e que a promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade. Entre os vários desafios a enfrentar, está o de não perder este horizonte maior de transformação estrutural; de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar no momento presente (MOLINA, 2010, p. 114).

Munarim (2011) também afirma que o Movimento da Educação do Campo nos últimos anos encontra-se em estágio de refluxo no que concerne à sua dimensão política, e argumenta que isso se deve a dois fatores. Um deles refere-se à conjuntura política, quando, a partir de 2003, com a eleição de Lula, ocorre a ocupação de espaços públicos por representantes de movimentos e organizações sociais, incidindo uma transferência de responsabilidade das pautas da Educação do Campo da sociedade civil para o Estado.

> [...] não pode haver ausência de conflito e tensão no processo: há disputa de projetos de sociedade em jogo. A clareza de que o horizonte final não são as políticas públicas, mas que elas podem ser meio importante de fazer avançar a luta maior e acumular forças para transformações estruturais é necessária para não se perder nesse processo. (MOLINA, 2010, p. 120).

Também Frigotto (2011, p. 19 - 20) afirma que os processos educativos e a construção do conhecimento são organicamente vinculados às relações sociais e que, na sociedade capitalista cindida em classes sociais

antagônicas, esses processos são marcados por uma disputa em seu conteúdo, método e forma. Tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de emancipação humana em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes. Contudo, ressalta que a Educação do Campo pode, no espaço das contradições, construir processos educativos e de conhecimento emancipatórios e portadores de mediações que qualifiquem a práxis da luta contra hegemônica pela superação do projeto societário de capitalismo dependente e das relações sociais capitalistas.

Entendemos, a partir do estudo da obra de Gramsci, que para as classes trabalhadoras a luta hegemônica implica a formação de uma concepção de mundo coerente e unitária, a partir de suas lutas políticas, e nesse sentido, o novo homem nasce das condições sociais e políticas geradas no processo revolucionário, de tal forma que as classes populares precisam criar a possibilidade política de formar-se como homem integral no processo de organização política.

Para Gramsci, as mudanças socioeconômicas simplesmente estabelecem as condições nas quais a transformação se torna possível. O que é crucial no processo de mudança são os ajustamentos nas relações de força a partir do grau de organização política e de confronto, determinados pelo nível de consciência política que a classe trabalhadora consegue implementar.

Nesse sentido, tomando-se o movimento da Educação do Campo no Paraná, abordaremos no próximo Capítulo, a partir do referencial teórico Gramsciano, a materialização da relação entre governo e sociedade civil na constituição da Educação do Campo no Paraná.

Figura 5. Escola Rural Municipal Rui Barbosa. Comunidade Rural Lagoa Grande – Araucária PR. Data: Abril de 2013. Créditos: Rogério Orion

4. APORTE GRAMSCINIANO PARA PENSAR A RELAÇÃO SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA E GOVERNO, NA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Gramsci traz conceitos como Estado, governo, sociedade civil, guerra de posição e hegemonia, que ajudam a compreender a luta de classes. Nessa perspectiva, trazemos o referencial de Gramsci[62] por considerarmos que explicita a dominação política gerada na estrutura do Estado e a relação dinâmica que se dá entre as relações no âmbito econômico, político e ideológico.

Compreender tal dinâmica é fundamental para analisar a relação entre governo e sociedade civil organizada na discussão sobre a Educação do Campo no Estado do Paraná. Nesse sentido, o objetivo deste estudo teórico é analisar a relação entre Estado e sociedade civil organizada, a exemplo do Comitê Estadual da Educação do Campo no Estado do Paraná, quando a sociedade civil tem a chance de ocupar um espaço no âmbito das discussões políticas, ampliando a discussão da Educação do Campo, num cenário histórico de exclusão dos sujeitos trabalhadores do campo.

Como explicitamos anteriormente, compreendemos que a Educação do Campo caracteriza-se por uma concepção de educação e de sociedade contra hegemônica.

De acordo com Marx, na obra *A Ideologia Alemã* (2009), a essência humana é historicamente determinada pelas relações sociais de produção. O Estado surge da desagregação da sociedade feudal, substituindo os laços de privilégio pelas necessidades individuais, a partir da organização social em classes, da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Dessa forma, o Estado tem a função de mediar conflitos entre as diferentes classes sociais,

---

[62] Na extensa obra de Gramsci selecionamos alguns textos para analisar o tema proposto nessa pesquisa. São eles: GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. V. 2: Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. GRAMSCI Antônio. Cadernos do Cárcere. V. 3. Maquiavel notas sobre o Estado e a Política. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. GRAMSCI, Antônio Os intelectuais e a organização da cultura. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Além de obras de autores brasileiros que desenvolvem estudo e pesquisa acerca do autor: Coutinho (1991), Simionatto (2008), (2009) Del Roio (2005) e Schlesener (2010), (1992) e (2005).

protegendo as relações capitalistas de produção, de forma a assegurar o domínio do capital sobre o trabalho, a reprodução ampliada do capital e a acumulação privada. Portanto, o Estado, na perspectiva marxista, constitui-se a partir das relações capitalistas de produção.

Também para Gramsci (1991), o Estado é fruto do projeto societário da classe econômica e politicamente dominante. Defende que o Estado é constituído pela sociedade civil mais a sociedade política, e exerce funções de dominação relevantes para a hegemonia da classe dominante. Segundo o autor, o Estado exerce a dominação econômica e a ideológica. A dominação econômica realiza-se através da exploração sobre o trabalho, ao passo que a dominação ideológica acontece através da produção de um consenso social, que acolhe a direção social implementada pela classe dominante. Essa dominação ideológica é possível porque a classe dominada está presa ao senso comum, de maneira que é ausente na classe popular uma visão de mundo coerente e homogênea, que lhe permita autonomia.

Schlesener (2005, p. 54-55), referindo-se à concepção de Estado em Gramsci, explica que a noção de Estado se renova a partir do significado de sociedade política, que detém os mecanismos de repressão, vinculada à sociedade civil, como lugar privilegiado de formação do consenso e de difusão da concepção de mundo das classes dominantes entre todas as camadas da população. Sociedade política e sociedade civil não podem ser entendidas como instâncias dicotômicas e que por elas se separe a coerção do consenso: entre sociedade política e sociedade civil há uma integração dialética de funções. A noção Gramsciana de Estado inclui, em sua estrutura, a sociedade civil, e é por meio da articulação entre coerção e consenso que o Estado dirige a sociedade e concretiza o seu papel educador, realizando a hegemonia da burguesia.

Para Schlesener (2005), na concepção de Estado exposta por Gramsci, a questão da luta de classes é muito mais que um conflito de interesses entre classes que se opõem economicamente, mas possui um aspecto cultural do qual se alimenta. A configuração da dominação político ideológica torna-se, neste contexto, muito mais complexa e intrincada porque as relações de poder e as contradições engendram-se em todos os pontos da sociedade.

Segundo Marx (2009), a Sociedade Civil materializa-se no processo de constituição e reformulação das condições materiais da produção econômica pelas quais são geradas as classes sociais: os proprietários donos dos meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho como mercadoria. Essas classes sociais são antagônicas e seus conflitos expressam a contradição entre os interesses de cada uma delas.

Para Gramsci (1991), a Sociedade civil integra a superestrutura e o movimento dialético é entendido como a mediação entre a sociedade política e a sociedade civil, constituindo o Estado. Dessa forma, o Estado é constituído de forma dialética, pela sociedade política mais a sociedade civil[63], sendo esta representada pelas experiências culturais, a vida espiritual e ideológica, além das relações econômicas.

Nesse mesmo sentido, Rocha (2007) explica que, para Gramsci, a sociedade civil é o momento *ativo e positivo* do desenvolvimento histórico. É o espaço criativo de onde grupos subalternos, motivados por partidos e intelectuais, podem se unir, formar um bloco histórico e travar uma guerra de posição contra hegemônica, numa conquista progressiva de espaços para alterar a estrutura social.

> A sociedade civil é o espaço onde se concretizam as relações hegemônicas pela veiculação de um modo de pensar que delimita o horizonte de compreensão da realidade. Essa difusão faz-se de modo contínuo e, à medida que um modo de pensar vai sendo assimilado sem crítica, permeia as manifestações culturais das classes dominadas e induz a um sentimento de resignação diante da ordem existente. (SCHLESENER, 2005, p. 55)

De acordo com Schlesener (1992), sociedade civil e sociedade política em Gramsci podem ser definidas da seguinte forma:

> [...] a sociedade civil é o conjunto de organismos chamados privados e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade, trata-se do conjunto de instituições (também denominados aparelhos privados da hegemonia), nas quais se elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade se representa a si mesma (suas lutas e

---

[63] Ao contrário da intepretação de Karl Marx, segundo o qual a sociedade civil é estrutura: são as relações de produção, ou seja, as relações estabelecidas no âmbito material. A relação é determinada e não dialética, como em Gramsci.

> aspirações), onde se organizam os grupos sociais e se realiza a direção política e cultural da sociedade. (SCHLESENER, 1992, p. 21)

Ou seja, na sociedade capitalista, Estado é o conjunto de órgãos políticos e ideológicos por meio dos quais a hegemonia e a coerção são exercidas sobre a classe trabalhadora, objetivando adequá-la às relações de produção. O Estado é “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. (Gramsci, 2000, p. 331).

Nesse sentido, a hegemonia e a coerção, os dois aspectos da dominação de classe, são asseguradas pelo exercício das duas funções essenciais do Estado: domínio e hegemonia.

Hegemonia, de acordo com Gramsci (1991, p. 67-68), “é um consenso de ideias, vista como força material, um todo orgânico e relacional, encarnado em instituições e aparelhos, que solda um Bloco Histórico em torno de uma série de princípios articulatórios básicos”. Ainda, segundo Gramsci, a hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral.

Schlesener (1992, p. 91) explica que a hegemonia em Gramsci pode ser entendida como o domínio de uma classe social sobre as demais, é a imposição da direção intelectual e moral, ela se dá entre as diferentes classes sociais e, além do âmbito da produção econômica, compreende também o aspecto cultural e político. Hegemonia definida como ‘uma reciprocidade entre estrutura e superestrutura, uma relação dinâmica entre o econômico, o político e o cultural, e na prática caracterizada como luta, correlações de forças sempre em movimento’ (SCHLESENER, 1992, p. 91).

A hegemonia implica, portanto, em relações contraditórias entre diferentes grupos sociais, é uma luta política, cultural e econômica.

O processo de construção hegemônica da classe trabalhadora é lento e passa pela construção da autoconsciência crítica, pois, quando se consolida a hegemonia na sociedade, essa concepção de mundo passa a ser assimilada por todos e todos compartilham o mesmo modo de pensar e agir, por isso Gramsci ressalta a importância da formação política e da consciência crítica.

Gramsci (1991, p. 18) expõe que a organicidade de pensamento e a solidez cultural só podem ocorrer entre os intelectuais e os simplórios desde que se verifique a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, os intelectuais precisam ser organicamente os intelectuais daquela massa, precisam tornar coerentes os princípios e os problemas que a massa coloca em sua atividade prática, constituindo um bloco cultural social.

Gramsci define cultura como

> [...] algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal, onde cada ser singular seleciona e especifica seus próprios órgãos inconscientemente, pela lei fatal das coisas. O homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica e não natureza. Se não fosse assim seria impossível explicar porque, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e consumidores egoístas da mesma, o socialismo ainda não se realizou. É que só pouco a pouco, de estrato em estrato, a humanidade adquire consciência de seu próprio valor e conquista o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias que se afirmam historicamente num momento anterior. E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los de condição de vassalagem, em bandeira de rebelião e reconstrução social. O que significa que toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação. (GRAMSCI, 2002, p. 58-59)

Para o autor, o processo de organicidade política e cultural só é possível a partir da Filosofia da Práxis, que, ao firmar-se como concepção de mundo, possibilita superar o senso comum, contribuindo para recuperar a capacidade crítica, mediante a qual a classe subalterna poderá construir propostas alternativas ao projeto dominante. Dessa forma, a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior na própria concepção do real.

> A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de distinção, de separação, de independência apenas instintiva, e progrida até a possessão real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de o desenvolvimento político do conceito de Hegemonia representar - além do progresso político – prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica. (GRAMSCI, 1991, p. 21)

Segundo Simionatto (2009, p. 43), as classes subalternas trazem uma concepção de mundo permeada de senso comum e de folclore, que as impede de chegar a elaborações críticas sobre as formas de cooptação e as situações de exploração a que são submetidas cotidianamente.

A autora ressalta o papel dos intelectuais nesse processo, pois, através da Filosofia da Práxis, tem-se a possibilidade de “purificar o senso comum”, produzindo a consciência crítica e histórica de uma classe social. Se a transformação ocorre de forma caótica, desordenada e casual, as classes subalternas permanecem em sua visão restrita, sem unificação, incapazes de sustentar projetos mais orgânicos e duradouros. A teoria revolucionária, portanto, é inerente à prática revolucionária. (SIMIONATTO, 2009, p. 45-46).

Entendemos que desenvolver uma consciência política coerente significa estabelecer a crítica ao senso comum e construir uma nova concepção de mundo. Nesse sentido, Gramsci ressalta a importância da luta coletiva, que se relaciona com a luta pela hegemonia e a conquista do poder político.

> Todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo homem coletivo, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade cultural-social, pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidifica na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo. (GRAMSCI, 1991, p. 36)

O autor também desataca que a contra hegemonia é inerente à estrutura social, pois a mesma estrutura de dominação explicita o caráter

contraditório da realidade, dando margem à criação de ações contra hegemônicas. (GRAMSCI, 1991, p. 68-69).

Gramsci (2010, p. 14-15) destaca a importância da formação política e da consciência crítica da classe trabalhadora na construção da contra hegemonia, uma vez que a hegemonia, no âmbito político, implica a capacidade de uma classe social formar e manter a estrutura da sociedade de acordo com seu projeto político, que tem a própria cultura enquanto base de emancipação política, pois a hegemonia enquanto dominação burguesa se consolida como dominação política e direção cultural, ou seja, como o processo pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos: ou pela coerção, ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas, tornando-se senso comum.

Destacamos a importância da valorização dos conhecimentos construídos pela população que vive no campo e do campo, e de um processo educativo comprometido com as transformações sociais, que possibilite a reflexão e a crítica das contradições que perpassam as relações de vida e de trabalho no campo.

Segundo Simionatto (2009, p. 44-45), para Gramsci a cultura é um dos elementos fundamentais na organização das classes subalternas, capaz de romper com a sua desagregação e abrir caminhos para a construção de uma vontade coletiva, contrapondo-se às concepções de mundo oficiais. Uma das ações que possibilita às classes dominantes tomarem o poder e mantê-lo não é necessariamente o uso da força bruta, mas, em grande medida, a dominação cultural e sua capacidade de difusão de ideias, valores, filosofias e visões de mundo por toda a sociedade, por isso, a cultura apresenta-se como condição necessária ao processo revolucionário.

> A batalha cultural apresenta-se como elemento central na construção da hegemonia, e na conquista da direção política-ideológica por parte das classes subalternas. Possibilita a construção de uma nova visão de mundo e de uma proposta transformadora de sociedade a partir de ‘baixo’, fazendo com que toda uma classe participe de um projeto radical. (SIMIONATTO, 2009, p. 46).

Para Schlesener (1992), o exercício da hegemonia assume sentidos diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções, com base na organização e no desenvolvimento das forças materiais de produção, da organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e, ainda, do processo de conscientização política das classes dominadas.

> A hegemonia é uma relação ativa que evidencia os conflitos sociais, conforme se desenvolvem e se relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre as relações de coerção e consenso ou a ampliação da participação política da sociedade civil. (SCHLESENER, 1992, p. 19)

Ainda segundo a autora, as iniciativas organizativas e culturais da classe dominada são continuamente rompidas pelos grupos dominantes, assim, não há um rompimento imediato da subordinação, portanto, qualquer iniciativa autônoma é de um valor inestimável para o processo histórico integral. Defende que é no âmbito da sociedade civil o espaço de organização política da classe dominada.

Munarim (2011, p. 22) aponta três dimensões do Movimento da Educação do Campo que o caracterizam enquanto luta hegemônica e o colocam na perspectiva de transformação cultural: a dimensão política, com ações voltadas à conquista de políticas públicas pelos sujeitos coletivos que constituem o Movimento; a dimensão pedagógica, com projetos político-pedagógicos inovadores em instituições tradicionais como escolas e Universidades; e sua dimensão epistemológica, na medida em que suscita na Universidades práticas de pesquisa, eventos científicos e publicações sobre a Educação do Campo.

Por sua vez, Frigotto (2012, p. 40) destaca que a Educação do Campo traz características de contra hegemonia ao desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo ou da cidade em sujeitos, com a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes, pois “é a formação intelectual e política da classe trabalhadora que modifica o panorama ideológico de um período histórico”.

Nesse sentido, o autor pontua exemplos de luta contra hegemônica algumas conquistas da Educação do Campo. Além das leis e normas, destaca as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e o Decreto da Educação do Campo. Também aponta o PRONERA pelos resultados quantitativos e pela importância política do movimento social que representa dentro do Estado; depois, o Projovem Campo Saberes da Terra, voltado à formação de jovens e adultos da Agricultura Familiar; e o Procampo, implementado a partir de 2005, voltado à formação de professores (Licenciatura Plena em Educação do Campo), cuja meta é formar em 3 anos 15 mil professores. Por fim, a inserção da Educação do Campo enquanto temática de pesquisa financiada pela Capes.

Molina (2010, p. 111) observa que a luta dos trabalhadores rurais para garantir seus direitos, como o direito à educação, ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando sua consciência de direitos, também vai fazendo avançar a visão e compreensão da sociedade sobre estes trabalhadores como sujeitos portadores de direitos. São essas várias lutas que vão também desencadeando as mudanças no próprio imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real destes direitos, através da ação do Estado e da execução de políticas públicas.

A Educação do Campo é projeto de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo cidade, de educação, de escola. É perspectiva de transformação social e emancipação humana, porque pensa o processo educativo a partir da dimensão formativa do trabalho e do vínculo da educação com processos produtivos, e compreende outro projeto de desenvolvimento social.

Segundo Schlesener (1992), a contradição gerada no mundo da produção se expressa na cultura, no modo como os trabalhadores vivenciam as concepções de mundo recebidas e assimiladas no seio da sociedade civil. Segundo a autora, há no cotidiano um contraste entre o pensar e o agir, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra manifestando-se na ação efetiva; assim, as ideias e as crenças mais conservadoras convivem com elementos embrionários renovadores que se

manifestam na ação, muitas vezes em contradição com os elementos culturais, morais, religiosos, da concepção de mundo dominante.

> Quando a conduta é submissa e subordinada, as contradições passam desapercebidas, só a organização política e autônoma pode transformá-la em formas de resistência. Formar uma concepção de mundo coerente e unitária significa tomar consciência das contradições vividas no cotidiano, criticá-las e superá-las, unificando teoria e prática. (SCHLESENER, 1992, p.29-30)

O conceito de hegemonia nos escritos de Gramsci articula-se a outras categorias abordadas pelo autor, tais como cultura, governo, sociedade civil e guerra de posição. Ante ao exposto, percebemos que a hegemonia implica uma correlação de forças entre as diferentes classes sociais, no sentido de concretizar relações de poder.

> Implica a capacidade de uma classe social formar e manter a estrutura da sociedade de acordo com seu **projeto político** que se consolida como dominação política e direção cultural, em que o grupo dominante submete aos outros grupos ou pela coerção, ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas. (GRAMSCI, 1991, p. 37)

Referindo-se à dominação cultural, Marx e Engels (2009, p. 67) ressaltam que as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que detém o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante.

> A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias. [...] na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias de seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67)

Do mesmo modo, Suchodolski (1976, p. 95) alerta que:

> [...] a educação nas mãos da classe dominante é um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas. Neste sentido, a educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas. No primeiro caso, a educação é um instrumento de opressão de classe; no segundo, pelo contrário, um elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95)

Nesse sentido, a luta por novas relações de hegemonia a partir da Educação do Campo consiste em formação política, criação de mecanismos de direção política e de participação efetiva dos trabalhadores do campo,

Para Caldart (2008, p. 75), a hegemonia da Educação do Campo está em sua característica de denúncia e de resistência, em que “a denúncia não é espera passiva, mas se combina a práticas e propostas concretas do que fazer e de como fazer educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária e a escola”. A Educação do Campo é projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo cidade, de educação, de escola. É perspectiva de transformação social e emancipação humana porque pensa a dimensão formativa do trabalho e do vínculo da educação com processos produtivos.

Gramsci aborda a dominação sob os aspectos econômico e ideológico. A dominação econômica é a dominação do capital sobre o trabalho com a exploração das classes subordinadas. Tal exploração é a base da luta de classes que se expressa na política e na luta ideológica. Assim, para garantir a dominação econômica existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação ideológica é exercida através da produção de um consenso social, com a aceitação dos modelos da classe dominante. É uma subordinação na qual a classe dominante direciona e conserva a unidade ideológica de toda a sociedade e essa ideologia é sustentada no senso comum (SCHLESENER, 1992).

Para Gramsci (1991, p. 34-35), o senso comum não se baseia numa reflexão crítica, ao contrário, é um conformismo a princípio não científico, fundamentado na crença e na fé. A superação desse estado de dominação ocorre com a revolução intelectual, a qual não inicia depois de modificadas as relações da infraestrutura, ou seja, a socialização da propriedade dos meios de produção. Ao contrário, ela desestrutura a classe hegemônica, apressando essas transformações. Portanto, essa revolução não depende de que as condições econômicas estejam saturadas, como escreveu Marx, mas o próprio amadurecimento da nova visão de mundo acelera o momento da mudança infraestrutural e prepara as suas condições.

Sobre o processo de revolução, Schlesener (1992) expõe que:

> [...] sendo a realidade contraditória e a sociedade civil o espaço do antagonismo, pode-se encontrar brechas, pontos de cisão da hegemonia existente. A contradição gerada no mundo da produção expressa-se na cultura, no modo como os trabalhadores vivenciam as concepções de mundo recebidas e assimiladas no seio da sociedade civil; há no cotidiano um contraste entre o pensar e o agir, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra manifestando-se na ação efetiva, assim, as ideias e as crenças mais conservadoras convivem com elementos embrionários renovadores que se manifestam na ação, muitas vezes em contradição com os elementos culturais, morais, religiosos, da concepção de mundo dominante. (SCHLESENER, 1992, p. 29)

Essa transformação é um processo cultural e gradativo pelo qual uma classe social expande valores, de forma a modificar a concepção de mundo vigente. Tal processo ocorre por meio dos dirigentes orgânicos, que garantem um progresso intelectual das massas. Portanto, é necessário exercer a hegemonia antes mesmo de alcançar o poder governamental. “A própria estrutura da sociedade e a característica dinâmica das relações de hegemonia abrem perspectivas de transformação” (SCHLESENER, 1992, p. 21).

O projeto político revolucionário de Gramsci apresenta um conteúdo econômico, político, ideológico e cultural que deve ser abordado a partir da luta de classes, contexto no qual os intelectuais orgânicos têm um papel imprescindível de organização, além de desmistificar as relações de contradições existentes na sociedade através de uma concepção histórica-

política e para manutenção ou superação de sua condição de classe dominada.

Nesse sentido, Dagnino (2002) define projeto político como sendo o *"*conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos*"*. O projeto político da Educação do Campo é contra hegemônico porque é um projeto amplo da sociedade civil, que busca intervir nos fundamentos da educação brasileira e de desenvolvimento da sociedade como um todo.

Dagnino (2002), ao tratar sobre a disputa hegemônica na relação entre governo e sociedade civil, cita dificuldades de ambos os lados: a característica estrutural do Estado e a concepção política resistente à democratização dos processos de tomada de decisão, e de outro, a exigência de qualificação técnica e política dos representantes da sociedade civil, que possibilita o reconhecimento dos diferentes interesses e a capacidade de negociação sem perda da autonomia, a construção do interesse público, a participação na formulação de políticas públicas que, efetivamente, expressem o interesse público, e, ainda, é necessário uma clara compreensão do funcionamento do Estado.

Sobre a qualificação técnica e política dos representantes da sociedade civil, a autora afirma que tem se revelado um desafio importante para a sociedade civil não só porque essa qualificação é condição necessária para uma participação efetiva, mas também pelas implicações que ela tem assumido na prática; destaca que quanto maior a representatividade da sociedade civil, maiores as chances de uma partilha efetiva do poder na negociação com o Estado. (DAGNINO, 2002, p. 283-284).

4.1 A SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA NO BRASIL

Discutimos o termo sociedade civil a partir dos seguintes autores: Marx e Engels (2009); Gramsci (2004); Gohn (2003), (2005), (2007); Dagnino (2002); Sergio Costa (2002), (2003). O objetivo é destacar a importância da sociedade civil organizada na constituição de espaços públicos, significativos no processo

de luta no Movimento da Educação do Campo, na medida em que amplia-se a discussão sobre o sujeito do campo, possibilita discutirem-se as condições de trabalho e de vida no campo, rompendo um processo histórico de minimização das propostas educacionais e demais políticas públicas relativas à classe trabalhadora do campo. Rompe-se, ainda, a lógica política de governo patrimonialista do Estado brasileiro.

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx define Sociedade Civil da seguinte forma:

> [...] a Sociedade Civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial e, nessa medida, transcende o Estado e a nação. Embora, por outro lado, tenha de se fazer valer em relação ao exterior como nacionalidade e de se articular como Estado em relação ao interior. [...] a sociedade civil como tal apenas se desenvolve com a burguesia; a organização social que se desenvolve a partir diretamente da produção e do intercâmbio, e que em todos os tempos forma a base do Estado e da restante superestrutura idealista continuou sempre, no entanto, a ser designada com o mesmo nome[64]. (MARX; ENGELS, 2009, p. 110)

De acordo com Gohn, (2005, p. 70), o conceito de sociedade civil é tratado no Brasil no final da década de 1970, quando o termo passa a ser definitivamente introduzido no vocabulário político e objeto de elaboração teórica.

Segundo a autora, o cenário de redemocratização desse período estimulou o surgimento de várias práticas coletivas no interior da sociedade civil, voltadas para a reivindicação de bens, serviços e direitos sociopolíticos. Contexto no qual se destacam os movimentos sociais populares urbanos, movimentos por terra e moradia, bem como movimentos em luta pelo

---

[64] Nota do tradutor em MARX, ENGELS, 2009, p. 41: O termo alemão para **sociedade civil** é burgerliche gesellschaft, cuja tradução literal é sociedade burguesa. Para Marx e Engels, sociedade burguesa pode significar duas coisas: 1. O conjunto da sociabilidade burguesa (capitalista); 2. A base material da sociedade vale dizer, o 'intercambio material que os homens estabelecem entre si na produção dos bens materiais necessários a existência, em qualquer tipo de sociedade. Em 'A ideologia Alemã' o termo é utilizado nesse segundo sentido. Com isso, os autores querem deixar claro que essa base material é o fundamento da história, em oposição ao modo de pensar idealista. Desse modo, burgerliche gesellschaft não se refere apenas a forma burguesa (capitalista) da sociedade, mas a base material existente em todas as sociedades. Essa base material ganha seu pleno desenvolvimento na sociedade burguesa (capitalista) e é a partir daí que surge esse último termo. O sentido atual de Sociedade Civil muda radicalmente aquele atribuído por Marx e Engels, com enormes consequências. Sociedade civil, então, ganha o sentido de organização dos cidadãos em oposição ao Estado, situando-o, portanto, no contexto da teoria liberal.

reconhecimento de direitos sociais e culturais como raça, gênero, sexo e meio ambiente. A luta não se concentra mais nos sindicatos e partidos políticos, mas em grupos organizados através de movimentos, associações, instituições e ONGs. (GOHN, 2005, p. 72).

A partir do ano de 1985, com a ampliação da participação e representação política, começa a se alterar o significado atribuído à sociedade civil. O foco deixa de ser no ator social do período anterior e surgem novas formas de associativismo; a luta passa a ser por políticas públicas. “O descentramento do sujeito e a emergência de uma pluralidade de atores conferem à sociedade civil o conceito de cidadania”, que passa a representar “a ideia de participação civil, de responsabilidade social dos cidadãos como um todo, porque ela trata não apenas dos direitos, mas também dos deveres, homogeneíza os atores”. Estes deveres envolvem a tentativa de responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, via parcerias nas políticas sociais governamentais (GOHN, 2005, p. 74-75).

> [...] a sociedade civil se amplia para se entrelaçar à sociedade política, desenvolve-se o espaço público não estatal, onde irão situar-se os conselhos, fóruns, redes e articulações entre a sociedade civil e representantes do poder público para a gestão de parcelas da coisa pública que dizem respeito ao atendimento das demandas sociais. (GOHN, 2005, p. 77)

Para a autora, o panorama político do final do século XX fomentou a emergência de um novo conceito à participação democrática – o conceito de esfera pública. A ideia básica presente nas políticas de participação popular na década de 1980 era de que o planejamento administrativo não se realiza de cima para baixo, mas era um processo de relação entre o governo e a comunidade, vista como força popular que, por meio de mecanismos de atuação política, poderia realizar uma participação concreta no exercício do poder. A participação do povo estava atrelada às decisões do poder político (GOHN, 2003 p. 54).

A autora cita que, no decorrer dos anos de 1980, o termo participação torna-se jargão popular, apropriado por discursos políticos conservadores e referência obrigatória a todo plano, projeto ou política governamental como sinônimo de descentralização, em oposição à centralização do regime militar.

Participação comunitária e participação popular cedem lugar a duas novas denominações - participação cidadã e participação social (GONH, 2003, p. 55-56).

Para Dagnino (2002, p.10-13), a redefinição da noção de cidadania a partir da década de 1980 aponta uma sociedade baseada no reconhecimento dos seus membros como sujeitos portadores de direitos, inclusive aquele de participar efetivamente na gestão da sociedade.

Para Sergio Costa (2003, p. 15), a democracia é uma forma de dominação consentida, em que as decisões precisam ser permanentemente fundamentadas e justificadas. Desta forma, a esfera pública assume um lugar central para viabilizar demandas da vontade coletiva. Ainda segundo o autor, o espaço público é a mediação necessária entre a sociedade civil, de um lado, o Estado e o sistema político de outro, pois a fonte da legitimidade política não pode ser a vontade dos cidadãos individuais, mas o resultado do processo comunicativo de formação de opinião e da vontade coletiva (COSTA, 2003, p. 25-26).

O autor defende que a sociedade civil traz projetos políticos autônomos e protagoniza práticas sociais que preservam a autonomia ante ao Estado. Nessas experiências se desafia a lógica excludente do mercado e resulta em transformação das práticas no interior do Estado, inaugurando uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil.

> [...] a sociedade civil caracteriza-se pela constituição de seus atores, onde estes têm a capacidade de canalizar as atenções públicas para suas demandas, sua vinculação às associações da sociedade civil é, em geral, voluntária e sua identidade é construída no contexto das ações coletivas. Os atores se empenham na concretização das demandas constituídas a partir das questões e problemas que emergem no mundo da vida (COSTA, 2002, p. 62-63).

Ressaltamos que foi a partir da organização da sociedade civil que a prática social dos sujeitos do campo ganhou visibilidade, ampliou-se a discussão sobre o sujeito do campo e trabalho e vida no campo. Isso rompe um processo histórico que sempre colocou à margem as propostas educacionais relativas à classe trabalhadora do campo e a própria identidade

desses sujeitos, e rompe ainda a lógica política de governo patrimonialista do Estado.

Contudo, nesse Estado que aglutina diferentes interesses, a efetivação dos direitos se dá pela luta social, então a luta do movimento da Educação do Campo é imprescindível para a efetivação das políticas públicas voltadas aos interesses da classe trabalhadora.

Para Gohn (2007), dada a estrutura do Estado capitalista, a ocupação do espaço público pela classe trabalhadora é fundamental para o estabelecimento de uma contra hegemonia. Para a autora,

> O Estado seria uma somatória da sociedade civil e da sociedade política, não se resumiria aos órgãos de poder das esferas governamentais. Usar essa concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante [...] e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classe perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista do espaço público dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa ainda admitir que a mudança social é um processo gradual; a tomada de poder por uma nova classe deve ser precedida por um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra hegemonia sobre a ordem dominante. (GOHN, 2007, p. 187)

Gramsci (2004, p.261) afirma que a estrutura social e as formas de reprodução do capitalismo impõem limites estruturais para as mudanças no papel do Estado para cuja superação não é suficiente a simples ocupação das instituições por representantes dos segmentos populares: “não basta mudar o pessoal para que a sua atividade seja orientada em outra direção”.

Para Gramsci, na relação entre governo e sociedade civil, não há acordo. Ao contrário, esse é um espaço de luta e contradição devido às relações desiguais de poder e a disputa por projetos societários diferentes.

Nesse sentido, afirmamos que a Educação do Campo no Estado do Paraná constitui uma instância importante de participação da sociedade civil, porque esses sujeitos historicamente excluídos ganham voz, podem debater e construir políticas públicas de seu interesse.

Dagnino (2002) destaca que a relação entre sociedade civil e Estado é sempre permeada por conflitos, em virtude da característica dos projetos políticos que permeiam a relação, contudo, quanto maior a

representatividade, maiores são as chances de uma partilha efetiva do poder na negociação com o Estado (DAGNINO, 2002, p. 290).

Como especificaremos no próximo capítulo, a Educação do Campo no Paraná constrói-se a partir de diversas parcerias entre Movimentos e organizações sociais do campo, Universidades e instâncias governamentais, e constituiu o Comitê Estadual da Educação do Campo, em 2010, em uma conjuntura governamental de maior diálogo com a sociedade civil.

4.2 OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS

Gramsci afirma que a conquista da hegemonia política e cultural pela classe trabalhadora é o principal instrumento da transformação social. Essa hegemonia é construída a partir da formação da consciência política e crítica.

Essa é a função dos intelectuais da classe popular, que, segundo Gramsci, exercem função de direção cultural. Suas ações tanto podem conservar as relações de poder, como podem exercer a função crítica e transformadora. Assim, “para a classe trabalhadora, a formação de dirigentes é essencial na luta pela hegemonia; dirigentes que desenvolvam uma nova concepção de mundo, crítica e coerente, de forma a compreender as contradições históricas sociais, criticando-as e superando-as” (GRAMSCI, 2010, p. 16-18).

Sobre o papel dos intelectuais, Gramsci escreve que:

> [...] uma massa humana não se distingue e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se, e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica. Mas esse processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de cisões e de agrupamentos; e, neste processo, a ‘fidelidade’ da massa – e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo – é submetida a duras provas. (GRAMSCI, 1991, p. 21-22)

Em Gramsci (2001, p. 15) temos a seguinte definição de intelectuais

> Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais. [...] todo grupo social [...] o mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Os intelectuais são também os portadores da função hegemônica que exerce a classe dominante na sociedade civil, porque trabalham nas diferentes organizações culturais, como escola, jornais, revistas, rádio e televisão e, dependendo de sua atuação, asseguram o consentimento passivo das determinações da classe dominante. “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Intelectual orgânico, portanto, não são apenas os grandes intelectuais criadores das teorias, mas aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária. A eles compete, no processo revolucionário, elevar intelectualmente a classe subalterna cada vez mais ampla, precisa trabalhar na criação de elites de intelectuais que surjam diretamente na massa e permaneçam em contato com ela para tornarem-se sua sustentação. “[...] esses intelectuais desempenham a tarefa de organizar a economia, a política, a cultura, divulgar concepções de mundo, construir as bases para a formação do consentimento viabilizando o exercício da hegemonia.” (SCHLESENER, 1992, p.27-28).

Sobre a dominação, Gramsci (2002, p. 89) escreve que:

> [...] com muita frequência obedecemos sem refletir a uma disciplina que não compreendemos nem sentimos. Seria assim estranho que não fôssemos capazes de atuar segundo uma linha de conduta que nós mesmos contribuímos para traçar e para manter com rigorosa coerência. Por que é essa a característica das disciplinas autonomamente assumidas, ou seja, a de serem a própria vida, o próprio pensamento de quem as observa. A disciplina que o Estado burguês impõe aos cidadãos faz com que estes sejam súditos, criando neles a ilusão de influir sobre a evolução dos acontecimentos.

Para a superação dessa dominação, torna-se necessário o conhecimento do processo histórico-social de desenvolvimento,

compreendendo-se as relações sociais não mais com embasamento no senso comum[65].

> Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem–massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios das ciências mais modernas e progressistas; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um *conhece-te a ti mesmo*, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (GRAMSCI, 1991, p.12)

Considerando-se a hegemonia como correlação de forças, a atuação dos intelectuais torna-se imprescindível: para as classes dominantes, no sentido de criar as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída e, para as classes dominadas, pela necessidade histórica de superar as divisões sociais, unir as forças populares emergentes e lutar por uma nova ordem social (GRAMSCI, 1982).

4.3 GUERRA DE POSIÇÕES E REVOLUÇÃO PASSIVA

Entendemos em Gramsci (1982) que a guerra de posição precisa ser compreendida no contexto da hegemonia. Ela acontece na sociedade a partir de um movimento lento, de avanços e de recuos, porque a concepção de

[65] No Movimento Social como o MST isso é concretamente efetivado a partir de estudo teórico, análise de conjuntura e constante formação política.

mundo dominante forma um consenso que precisa ser substituído pela compreensão crítica da realidade.

A guerra de posição significa, segundo Schlesener (1992), ocupar espaços na sociedade civil, porque para ter o poder na sociedade política, primeiramente é preciso ter o apoio na sociedade civil. No momento em que se conquista o apoio da sociedade civil, constrói-se então a possibilidade de conquista do poder político. Nesse sentido, o movimento revolucionário precisa ter claro as propostas políticas para conquistar espaços e apoio da mídia, da escola, da igreja, da universidade, dos partidos que são as instituições da sociedade civil, tudo tem que estar a favor do seu movimento. (SCHLESENER, 1992).

Contudo, enquanto o movimento revolucionário se organiza na sociedade civil, a classe dominante cria mecanismos de cooptação, mecanismos de absorção, como, por exemplo, respondendo a pequenas demandas da sociedade civil e desarticulando as organizações, pois todo movimento histórico acontece sempre em uma constante correlação de forças.

Para Gramsci (1991), o processo de revolução passiva caracteriza os momentos históricos nos quais a classe dominante empreende processos de renovação autoritários ou ditatoriais, ou por exemplo, quando o governo acolhe algumas demandas das classes populares, impedindo que estas sejam protagonistas nos processos de transformação, funcionando como estratégia para conservar a hegemonia. Esse processo provoca mudanças superficiais na organização social.

A sociedade civil organizada a partir de uma consciência política cria a possibilidade de questionamento das relações capitalistas fundadas no mercado e no poder consolidado numa pequena parcela da população. Nesse processo, a formação política, para Gramsci, é fundamental, pois a luta política representa a luta pela elaboração e dispersão de uma nova cultura[66], ampliando-se o entendimento para além do senso comum.

---

[66] A educação escolar, nesse sentido, deve ser compreendida sob um aspecto fundamental, como uma das instâncias em que a divisão social pode ser questionada a partir do acesso ao saber científico. De acordo com Saviani (2008, p. 237 - 238), “o conceito de politécnica está no centro da concepção socialista de educação. Implica a união entre escola e

De acordo com Schlesener (2005, p. 55), a hegemonia realiza-se por meio da sociedade política e da sociedade civil, sendo que a primeira não é apenas construída por mecanismos de coerção, assim como a segunda não detém apenas a função ideológica e da formação do consenso; não é possível falar da construção de um projeto socialista no interior da sociedade civil contra a sociedade política.

Esta característica abrangente do Estado torna a luta política muito mais complexa e acentua a importância da formação cultural para a realização de um projeto revolucionário. A conquista da direção cultural pela formação de um pensar autônomo concretiza-se por meio da organização política no processo de luta pela superação da economia e da democracia burguesa na formação de um novo Estado. Nesse processo, o conhecimento da conjuntura e do papel das forças em luta pode ser fundamental para a concretização de um projeto político.

Afirmamos, nesse embate, a importância do projeto político do movimento da Educação do Campo. De acordo com Gohn (2005, p. 34), o conjunto de percepções e de visões de mundo que um grupo constrói no processo de experiência histórica, ao atuar coletivamente, aliado às representações simbólicas que também constroem ou adotam, representam a parte mais relevante da cultura política de um grupo, porque é a partir desses elementos que o grupo constrói sua identidade, e também a ideologia que permite agregar, dar coesão e coerência interna a um dado coletivo.

Nesse sentido, lembramos que o documento preparatório[67] do I Seminário Nacional da Educação do Campo, elaborado pela coordenação do FONEC, destaca que as linhas estratégicas que devem pautar o projeto contra hegemônico do Movimento da Educação do Campo deve pautar-se em três dimensões: ação política, prática pedagógica e construção filosófica. O documento destaca, enquanto desafio atual para as organizações sociais dos

---

trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. (...) trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que no texto do *Manifesto* aparece como 'unificação da instrução com a produção material', nas *Instruções*, como 'instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção' e, n' O Capital, enuncia-se como 'instrução tecnológica, teórica e pratica".

[67] Documento intitulado **Notas para análise do momento atual da educação do Campo.** Seminário Nacional. Data: 15 a 17 de agosto de 2012.

trabalhadores do campo, compreender e, ao mesmo tempo, rearticular os espaços abertos nas Universidades e outras instituições públicas, as novas formas de intervenção na política pública, desde seus interesses de classe.

A Educação do Campo parte da prática social dos sujeitos do campo historicamente excluídos e questiona a estrutura social e econômica. No Estado do Paraná, a partir da correlação de forças existente na sociedade de classes, o Movimento da Educação do Campo insere suas demandas no âmbito político através da luta coletiva.

O Movimento da Educação do Campo no Estado do Paraná gerou o Comitê Estadual da Educação do Campo. Como pode ser caracterizada a relação entre sociedade civil e governo no contexto no qual se originou o Comitê? Esse assunto será discutido a seguir, no capítulo 4.

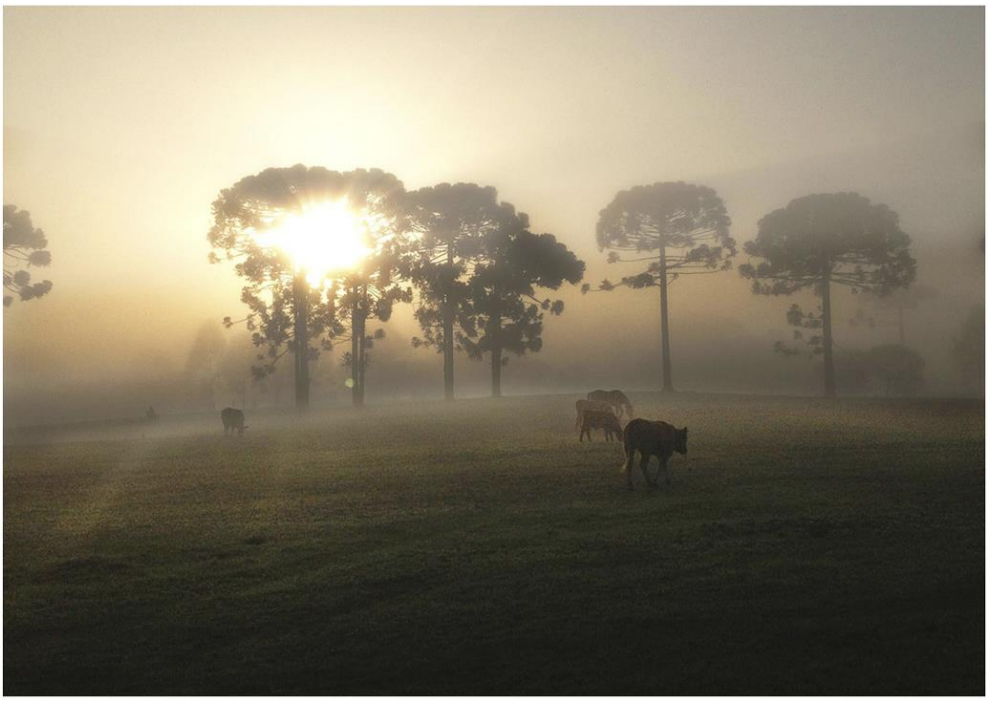


Figura 6. Amanhecer na comunidade Lagoa Grande – Araucária -Pr.
Data: Agosto de 2013. Créditos: Rogério Orion.

5 O COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLITICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

No decorrer da pesquisa, abordamos que a Educação do Campo é a expressão da luta de classes, evidencia as relações de exploração e expropriação dos trabalhadores que vivem no e do trabalho do campo. Demonstra as contradições do desenvolvimento centrado na produção agrícola da monocultura, a extrema concentração de renda e de terra. Logo, a Educação do Campo vinculada à luta pela terra, ao exigir igualdade de direitos, revoluciona os paradigmas e a hegemonia econômica, social e cultural historicamente instituída, e não pode ser entendida desvinculada das relações estruturais que configuram o Estado brasileiro.

Retomamos em especial o capítulo terceiro, no qual demonstramos que, no período de 2003 a 2010, no Estado do Paraná, a Educação do Campo adquiriu visibilidade ao estabelecer um diálogo com o governo e ocupar espaço no âmbito político a partir da institucionalização da coordenação da Educação do Campo, constituída naquele período por representantes de Movimentos Sociais e intelectuais que desenvolviam estudos e pesquisas relacionadas à Educação do Campo. Dessa forma, as ações implementadas pela coordenação da Educação do Campo traziam um caráter aderente à perspectiva ideológica da classe trabalhadora.

A partir desse panorama, uma das intenções dessa investigação é analisar a relação entre governo e sociedade civil e demonstrar como essa relação se materializa enquanto expressão da luta política no âmbito da Educação do Campo a partir do Comitê Estadual da Educação do Campo.

Partimos do pressuposto de que o Comitê caracterizou-se como materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Estado do Paraná.

O presente capítulo traz, então, a análise da relação entre governo e sociedade civil organizada, e demonstra como essa relação se materializa enquanto expressão de hegemonia e luta política no âmbito da Educação do Campo, a partir do Comitê Estadual da Educação do Campo.

Os dados empíricos analisados à luz do referencial teórico de Gramsci permitiram explicar como se manifestam as contradições de classe na relação entre sociedade civil e governo e como se dá o enfrentamento na disputa hegemônica; também aponta categorias centrais para entender a relação entre governo e sociedade civil. São elas: hegemonia, materialização do Comitê, luta política e relação entre sociedade civil e governo.

5.1 HEGEMONIA, MATERIALIZAÇÃO DO COMITÊ

A partir do estudo teórico realizado, entendemos que, na sociedade capitalista, sociedade civil e sociedade política articulam-se no Estado, sendo este entendido como conjunto de órgãos políticos e ideológicos por meio dos quais a hegemonia e a coerção são exercidas sobre a classe trabalhadora, objetivando adequá-la às relações de produção. Nesse sentido, a hegemonia e a coerção, os dois aspectos da dominação de classe, são asseguradas pelo exercício das duas funções essenciais do Estado: função de domínio e função de hegemonia. A função de domínio é realizada pela sociedade política e envolve a coerção através do âmbito jurídico e militar.

Essa dominação pretende obter o consenso da classe trabalhadora, mantendo a divisão social em classes e a homogeneidade ideológica e cultural. Assim, a sociedade política, através da coerção, mantém a ordem, o que é realizado por meio do poder judiciário, das forças militares, pela administração burocrática dos serviços públicos e da organização do sistema político. A hegemonia provoca, portanto, relações conflitantes entre diferentes grupos sociais, e fundamentalmente é uma disputa que abrange o âmbito político, cultural e econômico. Provoca uma correlação de forças entre as classes sociais no sentido de concretizar e manter a estrutura da sociedade de acordo com seu projeto político.

Segundo Gramsci (1991, p. 56), a realização de um aparato hegemônico cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, um fato filosófico. Quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção de

mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma nova reforma filosófica total.

De acordo com Gagno, Furtado e Schelesener (2010, p. 245-246), a hegemonia, para as classes trabalhadoras, tem como base criar processos para a direção e a participação política de forma consciente e efetiva. Para as classes trabalhadoras, a formação de dirigentes críticos e participantes é essencial na sua luta pela hegemonia; dirigentes que desenvolvam uma nova concepção de mundo, crítica e coerente, de forma a compreender as contradições, criticando-as e superando-as. Essa conquista hegemônica é um processo cultural e gradativo pelo qual uma classe social historicamente ascendente espalha valores, de forma a modificar a concepção de mundo vigente, levando as demais classes da sociedade a aceitarem seu projeto político como único existente.

Esse processo ocorre por meio dos dirigentes orgânicos e pela formação de um bloco histórico que garanta um progresso intelectual das massas. Segundo as autoras, a hegemonia implica choque de interesses, conflitos e correlação de forças. É uma luta política, cultural e econômica, pois primeiramente era necessária a conquista da cultura e da política, para que, mais tarde, após um amadurecimento, a classe subalterna possa finalmente se tornar dominante.

Esse processo acontece na sociedade civil, entendendo-a enquanto o conjunto de instituições nas quais se elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade se representa a si mesma (suas lutas e aspirações), onde se organizam os grupos sociais e se realiza a direção política e cultural da sociedade. Portanto, a sociedade civil é o espaço do antagonismo, e, sendo a realidade contraditória, podem-se encontrar brechas, pontos de cisão da hegemonia existente. E essa contradição gerada no mundo da produção se expressa na cultura, no modo como os trabalhadores vivenciam as concepções de mundo recebidas e assimiladas no seio da sociedade civil; há, no cotidiano, a coexistência de duas concepções de mundo, assim, as ideias e as crenças mais conservadoras convivem com elementos embrionários renovadores que se manifestam na ação, muitas vezes em contradição com

os elementos culturais, morais, religiosos, da concepção de mundo dominante (SCHLESENER, 1992, p. 29).

Diante desses pressupostos teóricos, é possível pensar empiricamente a presença da hegemonia na relação entre sociedade civil, Estado e governos no Paraná, como segue: as discussões em torno da criação do Comitê Estadual da Educação do Campo iniciam no ano de 2005, como desdobramento do II Seminário Estadual de Educação do Campo. Discussão também motivada pela demanda da conjuntura federal onde estava constituída, no MEC, a Coordenação de Educação do Campo, junto a SECAD. Vários estados, seguindo a orientação nacional, vinham constituindo Comitês, e no Paraná, a Coordenação da Educação do Campo é que mobiliza tal discussão, e convida Instituições e Movimentos Socais a comporem o Comitê.

Esse fato fica evidente em mensagem eletrônica intitulada reunião técnica pro-comitê estadual da Educação do Campo, enviada pela coordenadora da Educação do Campo, na data de 28 de agosto de 2009. Diz o texto:

> Lembro-os que nos dias 11 e 12 de setembro teremos mais uma reunião técnica do Comitê Estadual da Educação do Campo, para isso estou enviando anexo com a Ata da reunião e a última versão do regimento, o que está em destaque é porque iremos decidir na reunião. Também chegará até vocês via SEDEX o convite para a Entidade ou Movimento Social enviarem carta de indicação de seu representante.

Outra mensagem eletrônica, intitulada “convite”, foi enviada pela coordenação da Educação do Campo, na data de 19 de janeiro de 2010, a diversas Instituições, convidando-as a participarem do Comitê. Diz o texto:

> A Secretaria de Estado da Educação – Departamento da Diversidade, através da Coordenação da Educação do Campo, juntamente com os Movimentos Sociais, Entidades e IES públicas estiveram durante o ano de 2009 construindo o Regimento e pensando o Comitê Estadual da Educação do Campo através de reuniões técnicas. Para o ano de 2010, o Comitê Estadual da Educação do Campo estará sendo Institucionalizado no Estado do Paraná. Assim, estamos convidando quem tem interesse em participar em defesa da Educação do Campo no Estado do Paraná para estar representando a organização que pertence no dia 2 de março.

Dessa forma, o Comitê surge formado por coletivos que se dizem representar a Educação do Campo no Paraná. Esses sujeitos coletivos que compunham o Comitê, quando da sua criação, eram representações da sociedade civil: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, Articulação Sudoeste por uma Educação do Campo, Associação de Estudos, Orientação e Assessoria Rural (ASESSOAR), Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP), Associação Imbuia Pesquisas (ASSIMP), Associação Regional das Casas Familiar Rurais (ARCAFAR), Centro de Apoio Missionário ao Campesinato (CAMPO), Centro de Desenvolvimento da Juventude Rural (CEDEJOR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho de Desenvolvimento Territorial Cantuquiriguaçu, Cooperativa Central da Agricultura Familiar Integrada do Paraná (COOPAFI), Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura Paranaense (FETAEP), Federação dos Trabalhos na Agricultura na Região Sul (FETRAF/SUL), Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro Oeste do Paraná (RURECO), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponeses (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do PR (APP Sindicato), Território da Cidadania Norte Pioneiro, Território Ilha Grande, União de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFIS).

E as representações governamentais: União dos Dirigentes Municipais, Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, Universidade Federal Fronteira Sul, Universidade Federal do Paraná – setor Litoral, Universidade Oeste do PR – Campus Cascavel, Universidade Oeste do PR – Campus Foz do Iguaçu, Universidade Estadual de Maringá, Universidade de Ponta Grossa, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, Universidade Estadual do Centro Oeste – Campus Guarapuava, e Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Percebe-se que o Comitê era um agregado de coletivos dizendo-se da Educação do Campo, convidados pelo Departamento da Diversidade, via coordenação da Educação do Campo. Dessa forma, não havia clareza da concepção de Educação do Campo defendida no Comitê, pois surge composto por coletivos que defendem diferentes projetos de agricultura, situados entre o paradigma do capitalismo agrário e da questão agrária. Importante aqui observar a diferença explicitada por Fernandes (2005, p. 9)

> A diferença fundamental entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma Capitalismo Agrário é a perspectiva de superação do capitalismo. No Paradigma da Questão Agrária, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No Paradigma Capitalismo Agrário, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. Neste sentido, 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. A partir dessas determinações, os pesquisadores utilizam conceitos que expressam visões de mundo diversas e que constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo. Para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso: o agronegócio.

De acordo com o texto expresso na Ata da reunião pró-Comitê datada de 14 de abril de 2009, consta que a Secretaria de Estado da Educação apresentava restrições sobre a natureza deliberativa do Comitê, porque o caráter deliberativo implicaria na deliberação orçamentária. Consta no referido documento que o Presidente do Conselho Estadual de Educação, presente na reunião, enfatiza que:

> [...] a luta tem que ser travada, independente da forma é importante entrar na estrutura do Estado, possibilitando tentativas de aberturas de brechas na perspectiva Gramsciana de Estado: fazer nas brechas do velho, o novo. A forma dada não é tão importante como o conteúdo e a aglutinação dada ao mesmo. [...] o que importa é ganhar as mentes, travar o controle, a luta do convencimento de que nossas posições entram em consenso. As coisas não estão resolvidas na Educação do Campo. Há escolas fechando (...), as distancias são grandes entre o que se tem de conquista política e as contradições da prática. (Ata da reunião pró-Comitê 14 de abril de 2009)

O representante da Articulação Paranaense da Educação do Campo questiona: “abrir mão da deliberação orçamentária significa excluir o Comitê da participação política, pois, sendo deliberativo, o Comitê preveria inclusive formas de materializar um debate sistemático, garantindo recursos do Estado”. Por fim, os presentes aprovam a criação do Comitê com caráter consultivo.

Assim, o Comitê é institucionalizado em 2010, com o objetivo de ser espaço de diálogos, debates, reflexões, proposições, planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Paraná, sendo constituído por uma multiplicidade de sujeitos coletivos com diferentes vínculos e perspectivas de educação, reunindo, portanto, a concepção de Educação no Campo, Educação do Campo e Educação para o Campo. Tal como explicitam Caldart (2009) e Frigotto (2010), a educação *para* o campo e *no* campo expressam as concepções e políticas do Estado, tendo a educação enquanto uma extensão de conhecimento e métodos pedagógicos que ignoram a especificidade das relações sociais que caracterizam as experiências dos sujeitos trabalhadores do campo brasileiro. Por outro lado, uma Educação do Campo significa reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como essa relação foi constituída historicamente, objetivando a superação desta contradição.

Ainda, os dados empíricos demonstram um esvaziamento do Comitê já no início de sua institucionalização. Ou seja, a participação dos membros em reuniões restringiu-se a algumas Instituições e Movimentos Sociais, comumente, os mesmos representantes que compunham a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Por exemplo, verificamos, em

algumas cartas enviadas por meio eletrônico aos representantes do Comitê, solicitando efetiva participação nas reuniões. Como por exemplo nesta mensagem eletrônica enviada pela secretária do Comitê:

> O comitê estadual da Educação do Campo, através do Departamento da Diversidade – Coordenação da Educação Escolar do Campo, vem através desta carta solicitar uma posição deste quanto à participação no Comitê Estadual da Educação do Campo. Este comitê existe desde 2009, nesse período foi construído o Regimento, que já está aprovado e publicado, decidiu-se que o comitê seria paritário, ou seja, 13 cadeiras governamentais e 13 não governamentais. [...] as cadeiras estão distribuídas conforme distribuição do Regimento. Este Comitê solicita que cada organização governamental e não governamental com representante através de carta de indicação se posicione quanto à efetiva participação nas reuniões, pois estamos com um considerável esvaziamento e isso não fortalece o Comitê [...] (Maria Isabel Farias. Secretária do Comitê Estadual da Educação do Campo)

Também, de acordo com a ata das reuniões do Comitê de que participamos no decorrer de 2011 e 2012, bem como os registros em diário de campo, verificamos a presença nas reuniões das mesmas Instituições vinculadas à sociedade civil e a ausência das representações governamentais nas reuniões.

5.2 LUTA POLÍTICA E RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE CIVIL E GOVERNO

Como já dito, entendemos que a luta política, a partir de Gramsci, precisa ser compreendida no contexto da hegemonia e guerra de posição. Isso ocorre a partir de um movimento lento, de avanços e de recuos porque a concepção de mundo dominante forma um consenso que precisa ser substituído pela compreensão crítica da realidade. (GRAMSCI, 1982).

De acordo com Schlesener (2005, p. 60-61), o conceito de guerra de posição assume dois sentidos: apresenta-se como oposição interna diante das novas formas de controle das massas e de exercício da hegemonia, com o objetivo de abalar o conjunto dessa estrutura, e também pode ser entendida como um instrumento de poder das classes burguesas para a reorganização do poder e da economia capitalista. Essa relação entre conservação e

inovação que permeia o conceito de revolução passiva pode traduzir-se em reformismo.

Superar os limites dos interesses meramente econômicos sobre os objetivos políticos, ou seja, mudar a concepção de mundo e fortalecer a sociedade civil, são as condições necessárias para o exercício da hegemonia (SSCHLESENER, 2005, p. 159). Para a autora, a revolução cultural não depende de esperar que as condições econômicas estejam maduras, ou seja, a socialização da propriedade dos meios de produção, ao contrário, o próprio amadurecimento da nova visão de mundo precipita o momento da mudança infraestrutural e, sob certos aspectos, prepara as suas condições.

Referindo-se ao período entre 2003 a 2010, durante o qual as demandas da Educação do Campo pautada pelos Movimentos Sociais são incorporadas pela Coordenação Estadual da Educação do Campo, período também no qual o Comitê é constituído, o representante da UNIOESTE, em reunião técnica da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, realizada em novembro de 2012, lembra que:

> [...] a promiscuidade com o Estado não deu certo não. Precisamos acessar os fundos públicos. Não estamos mais tendo acesso, e esse valor está crescendo, para onde está indo? Os Movimentos Sociais têm que voltar a ter o acesso a isso. A Articulação precisa voltar a ter o espaço, tem que voltar ao enfrentamento. E as bases? E as lideranças? O campo sumindo, as escolas fechando, e não conseguimos nem dados porque não há articulação nem entre as lideranças e as Bases. (Prof. Fernando Martins, Ata da reunião técnica da Articulação. Novembro de 2012)

Em entrevista concedida em 2012, o representante do MST no Comitê faz um paralelo entre os dois governos, citando que:

> [...] no governo Requião se colocou um âmbito popular maior, o governo procurou abrir para questões populares, de demandas. Era de agregar as forças sociais para ajudar a pautar no âmbito das políticas públicas. Então a gente conseguiu demarcar um espaço e um projeto de Educação do Campo. [...] e agora entra esse governo e se coloca na perspectiva de continuidade, mas na mesma hora de um outro projeto, uma outra perspectiva e é onde a gente vai daí se desencontrar e a tendência que temos avaliado é a de que teremos que estar muito fortalecidos para questionar e atentos para perceber como que vai se configurando, e levar sempre uma pauta nossa muito clara. E muito atentos às políticas, que quando vêm, sempre vêm emanadas de outras coisas.

Os dados empíricos mostram que a relação entre governo e sociedade civil organizada, no período de 2003 a 2010, durante o governo Requião, embora dentro dos limites impostos pela própria estrutura do Estado, foi mais aberta, tendo os movimentos sociais e a Educação do Campo mais espaço para diálogo e, efetivamente, para avanços em suas proposições de políticas públicas. Percebe-se, em diferentes momentos, a posição do Estado em se colocar e ouvir o movimento da Educação do Campo, com uma postura de que os encaminhamentos que se tiravam após os diálogos aproximavam-se do idealizado e proposto pelos movimentos sociais.

Já a partir de 2011, com o governo Beto Richa, num primeiro momento tem-se, a impressão de que estariam abertos a ouvir os Movimentos Sociais e o próprio Movimento da Educação do Campo, mas, nos encaminhamentos de modo geral, há o desmantelamento de alguns propósitos. A exemplo disso podemos citar a redução de significado da coordenação dentro da SEED, de Coordenação de Educação do Campo para Coordenação Escolar do Campo. Essa interpretação é consequência de uma concepção política de Estado, de um governo em que os gestores que ocupam os espaços, as funções e cargos públicos, não têm a compreensão dos propósitos dos movimentos sociais.

Nessa gestão, houve na SEED uma significativa redução de pessoas e espaços, e os sujeitos responsáveis por dialogar com a comunidade e pensar os caminhos para a elaboração de políticas públicas não trazem a concepção e, menos ainda, a materialidade que daria conta da implementação de um projeto de sociedade capaz de contemplar, de forma mais significativa, as demandas dos Movimentos Sociais.

Por isso, a relação do Movimento da Educação do Campo nessa gestão desenha-se mais tensa, tendo em vista o próprio olhar governamental de subalternização e marginalização de ações e políticas que tenham origem nas discussões dos Movimentos Sociais.

Nesse sentido, observamos que um limitador quanto às ações efetivas do Comitê deveu-se ao fato das constantes trocas da equipe da

Coordenação Estadual da Educação do Campo. Houve mudanças parciais da equipe no ano de 2011, 2012 e uma mudança total em 2013, assumindo pessoas sem conhecimento acerca da trajetória da Educação do Campo no Estado, e mesmo acerca dos objetivos e funções do Comitê.

> Quando em 2010 a gente se reuniu com o secretário, ele se comprometeu em manter a equipe, não foi verdadeiro, manteve-se algumas pessoas, mas logo depois, acabou com a nomeação do pessoal que estava anterior a essa equipe agora, então, até eles compreenderem o processo, porque as pessoas que não discutiam antes, na história deles, não tinham esse entendimento, então até eles se inteirarem, então não é nem uma questão de convicção, já não é mais uma questão orgânica, não é uma fatia dentro do Estado que é orgânico dentro da discussão, é algo que se apropria de algo que não conhecem e ai vão tentar, de certa forma pela pressão popular, fazer alguma coisa, e aí, quando esse povo começa a se apropriar disso, é substituída a equipe inteira, porque, veja, a equipe que entrou agora, além de não entender nada de todo esse processo histórico, eles de certa maneira acabaram tendo uma leitura equivocada, entendem que o comitê era de um lado e o Estado era de outro.(Coordenador do Comitê. Outubro de 2013)

Esse desconhecimento da equipe da Coordenação do Comitê fica evidente ao se analisar a Ata da reunião do Comitê com data de 13 de setembro de 2013. A reunião foi convocada pelo coordenador do Comitê, com os assuntos previstos na pauta: avaliar e recompor o Comitê. Contudo, os membros da coordenação escolar do campo (SEED) dirigem a reunião e apresentam outros pontos de pauta. Tal posicionamento faz com que a professora representante da UEPG[68] no Comitê ressalte que “a SEED tem uma cadeira no Comitê e que o Comitê tem um coordenador, responsável em conduzir a reunião”. O professor representante da UNIOESTE[69] lembra que “as ações e os encaminhamentos que são tomadas no âmbito do Comitê não acontecem [...] o discurso é sempre o mesmo, mas não se vê encaminhamentos”. Também, o professor representante da UNESPAR[70] diz

---

[68] Maria Antônia de Souza. Registro em Ata da reunião do Comitê com data de 13 de setembro de 2013.

[69] Fernando Martins. Registro em Ata da reunião do Comitê com data de 13 de setembro de 2013.

[70] Elias Canuto Brandão. Registro em Ata da reunião do Comitê com data de 13 de setembro de 2013.

que “o Comitê não é ouvido e nem consultado para pensar as ações do Estado junto à Educação do Campo”.

Esses pontos ficam evidentes ao consultarmos a Memória dessa reunião, de 13 de setembro e 2013, onde consta: agravam-se as relações entre membros do Comitê e a Coordenação da Educação Escolar do Campo SEED, pela falta de compromisso do Estado (SEED) com a Educação do Campo, ao realizar constantes mudanças de pessoas da equipe da Coordenação Educação Escolar do Campo, remontando-a em 100% no ano de 2013, sem conhecimento do Comitê – e com forma e posições que os membros da Coordenação praticam nas reuniões do Comitê, com demandas prontas, como se o Comitê fosse serviçal, prejudicando o Comitê, que não tem conseguido manter as reuniões planejadas, além de não ter tido acesso e nem ter sido consultado nos encaminhamentos feitos, pela Coordenação Educação Escolar do Campo, a tudo o que diz respeito à Educação do Campo no Paraná.

O documento ressalta também que a SEED, por meio da Coordenação da Educação Escolar do Campo, com a imposição da terminologia *escolar* a partir de 2013, minimizou a Educação do Campo à escolarização e à educação rural, retroagindo social e politicamente diante dos avanços educacionais da Educação do Campo construídos nos últimos 15 anos no Estado do Paraná. Os dados mostram que o Comitê, em seus três anos efetivamente instituído, em nenhum momento foi consultado por qualquer instância da SEED a respeito de qualquer ação referente à Educação do Campo.

Ressaltamos que o Comitê tinha inicialmente um papel que a Articulação Paranaense não consegue fazer, uma vez que o Estado expressa as contradições da sociedade de classes; a sociedade civil a partir do Comitê ocupava um espaço dentro do Estado, e a Articulação Paranaense desempenha seu papel, que é o de pautar e pressionar o Estado de fora.

Em reunião da Articulação Paranaense realizada em novembro de 2012, evidencia-se a diferença de concepção de projeto entre a sociedade civil e o novo governo.

> O governo teve o tempo para fazer toda uma leitura do campo, agora serão as ações, e a perspectiva é nada a favor do campo. As políticas públicas nesse governo serão a ferro e fogo. Relatórios do SENAR é o que conta para o governo. A Cargil vem financiando o projeto Agrinho junto ao governo. Há uma lógica perversa do Estado. O Estado gera a alteração do nome das escolas, aí há a demanda por formação continuada no âmbito mercadológico e o mercado, as IES particulares é que oferecem os cursos de formação. O agronegócio avançou muito no Paraná, se quer um campo sem gente, um campo de boi. (Representante do MST na Articulação. Diário de Campo. – reunião técnica da Articulação. Data: 17de novembro de 2012)

Lembramos que a estrutura do Estado capitalista é materializada pelo governo. Gramsci (2004, p.261) afirma que a estrutura social e as formas de reprodução do capitalismo conferem limites estruturais para as mudanças no papel do Estado: "não basta mudar o pessoal para que a sua atividade seja orientada em outra direção". (GRAMSCI**,** 2004, p.261). Para Gramsci, na relação entre governo e sociedade civil, o espaço é de luta e contradição em função das relações desiguais de poder e a disputa por projetos societários diferentes.

Segundo Schlesener (2005, p. 163-166), para as classes dominadas, as conquistas graduais de espaço (ou posições**)** são ilusórias porque também se inserem na estratégia dominante de absorção ou incorporação das classes subalternas ao projeto político vigente. O que fica em aberto no texto de Gramsci, porque depende das especificidades históricas, é a forma de articular a luta política no sentido de romper internamente a estrutura do Estado**.** E, é preciso considerar que, se a hegemonia nos limites da dominação burguesa tem o sentido de dominação ideológica, por meio da formação do consenso, para as classes trabalhadoras deve ter o sentido de construção de uma nova civilização, de construção de seu projeto socialista.

Esse aparente consenso na disputa política entre diferentes projetos da sociedade civil e o governo no Paraná pode ser identificado no relato a seguir:

> [...] há uma estratégia que na verdade me parece ser presente nesse modelo de governo que na verdade o Estado já está pronto. [...] então, nesse caso aqui do governo atual, no meu modo de ver, além de ele ter uma leitura contrária a essas discussões mais

> populares, eles têm claro isso, na verdade não estou nem falando da coordenação escolar do campo, estou falando da concepção geral do Estado, então além de ter isso, a natureza do Estado já é contra isso, então, por exemplo, você assumir um espaço como sendo seu também é uma estratégia de matar o processo, no meu modo de entender, então eu vejo assim, que na verdade da aceitação do vice-governador de dialogar com o comitê lá em 2010, então ele reconhece do ponto de vista simbólico a importância do comitê mas na prática ter esse espaço também serviu pra matar a proposta do ponto de vista da intencionalidade do Estado que se consegue chegar a uma disputa sim de concepção de projeto e na verdade assim, aquilo que se configura importante pro governo que na verdade vai reproduzir aquilo que é uma lógica natural daquela contradição que é hegemônica já na sociedade, ele vai obviamente fortalecer a política que não é a que nós discutimos, que não é a que nós defendemos. (Coordenador do Comitê. Outubro de 2013)

Simionatto (2009, p. 2) argumenta que, para Gramsci, o Estado anula processos de autonomia da classe subalterna**,** pois ao mesmo tempo em que suprime algumas formas de autonomia de classe, empenha-se em incorporá-las na atividade estatal e, nesse processo, torna indistintas as diferenças de classe, fortalecendo a subalternidade. Essa maneira de agir do Estado reveste-se de um grande poder desmobilizador, na medida em que bloqueia as iniciativas da sociedade civil na união de interesses e propostas voltados à luta pela superação entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos.

Trazemos aqui a análise expressa pela representante do MST na reunião da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, realizada em 17 de novembro de 2012, observando a cooptação dos movimentos sociais e as características de um reformismo implementado a partir da ascensão da Educação do Campo junto ao governo no caráter de parceria.

> Nos últimos dois anos, o governo teve o tempo para fazer toda uma leitura do campo, agora serão as ações, e a perspectiva é nada a favor do campo. As políticas públicas nesse governo serão a ferro e fogo. Relatórios do SENAR são o que conta para o governo. A Cargil vem financiando o projeto Agrinho junto ao governo. Há uma lógica perversa do Estado. O Estado gera a alteração do nome das escolas, aí há a demanda por formação continuada no âmbito mercadológico e o mercado, as IES particulares é que oferecem os cursos de formação. O agronegócio avançou muito no Paraná, se quer um campo sem gente, um campo de boi. Ainda em 2011 avaliava-se em reunião que a Articulação não estava organizada o suficiente para realizar uma conferência estadual. Naquela reunião estavam presentes apenas um Movimento Social. A maioria da participação é de IES. E porque não há mais Movimento Social na Articulação hoje? Qual foi o processo ocorrido? A Articulação se confundiu com o governo. A maioria aqui nessa reunião é

> representante do governo e nesse tempo se perdeu o caráter de enfrentamento. A discussão se tornou elitizada, está a cabo das IES. E o chão da vida? E as questões do campo? Não há qualquer sinal de reforma agrária, e cadê os Movimentos do Campo? A Educação do Campo é além da escola. O financiamento não pode vir do governo. Precisamos rearticular a Educação do Campo no estado e isso daí tem que ser puxado pelos Movimentos Sociais. É fundamental nesse momento que os Movimentos Sociais encampem a Educação do Campo. Qual é a identidade dessa Articulação? Quais as referências conceituais? Quais são as estratégias para fazer o enfrentamento? Onde está a base? Os ilhéus? Os ribeirinhos? A identidade dessa Articulação é agir independente do Estado e realinhar os Movimentos, senão vai se desmantelar novamente e a estratégia imediata é problematizar e articular as bases para reorganizar a Articulação. (Registro em Diário de Campo - Reunião Técnica da Articulação realizada em 17de novembro de 2012)

Retomando a análise quanto à relação de parceria entre o governo e a sociedade civil organizada no Paraná, o coordenador do Comitê Estadual de Educação do Campo diz que tal relação representou um processo de diálogo importante, que permitiu um processo didático-político capaz de impulsionar novos valores na razão estatal. Ressalta, contudo, que a relação entre Estado – representado pelos seus governos nas diferentes esferas – é marcada por contradições e que a conquista de direitos se dá, efetivamente, pela luta social.

> Embora a tradição histórica da experiência democrática coloca-a como um avanço e que, de certa forma, mascara as contradições, a realidade demonstra que avanços significativos, sobretudo para a classe trabalhadora ou para os Movimentos Sociais de base popular, normalmente não se dão pela via democrática. [...] a tradição participativa apenas conseguiu isso, como mais avançado e que se encontra bastante distante para as necessárias mudanças da sociedade. A declaração de direitos, não significa que eles sejam efetivamente implementados. [...] a noção de direitos sociais, de políticas públicas que correspondam aos interesses da classe trabalhadora sempre associou-se a lutas sociais. [...] os Movimentos Sociais que surgem para combater a ausência de direitos, por exemplo no campo, são agora constituintes de um novo espaço que possibilita a construção da noção, da consciência do direito a ter direitos. (Joaquim Goncalves da Costa. Entrevista em setembro de 2012)

Nascimento (2009, p. 206), em sua tese de doutorado, afirma que o governo, no Estado capitalista, pode ou não realizar alianças com a sociedade civil, desde que a legitimidade e a supremacia da ação estejam em suas mãos, porque por mais que o Estado se proponha a ser democrático e

participativo, ele nunca irá abarcar o todo da sociedade, pois nela o Estado é um de seus instrumentos. Para o autor, é falsa a concepção de que o Estado é onipresente e, portanto, ele sempre será limitado em seu alcance. Por outro lado, quando “incorpora” as concepções sociais – populares, traz o interesse de cooptação. O Estado então implementa ações e programas “compensatórios” e “paliativos”, que perpetuam a relação de subserviência dos movimentos para com ele; por isso, tem-se a impressão de que a luta pela Educação do Campo e a efetivação de políticas públicas limitam-se à universalização do acesso à educação e à escola.

Na avaliação dos sujeitos entrevistados na pesquisa aqui exposta, a Articulação Paranaense de Educação do Campo.

> [...] desempenha uma força estratégica maior dada à característica das práticas sociais e das experiências que abarca: a força que a Articulação tem vem das práticas e das experiências, das universidades, ela consegue daí pressionar muito mais do que o comitê, porque daí o comitê traz do Estado, as secretarias, a diferença tá aí. (Coordenador do Setor de Educação do MST)

> [...] a Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo estrategicamente sempre desempenhou um papel mais importante nessa luta. Primeiro porque, de fato, aglutina enquanto forma e conteúdo as necessidades, demandas, anseios do que está, de fato, na base material da existência dos sujeitos sociais coletivos. Goza de uma certa autonomia em debater, conceber, pautar as instâncias governamentais, apesar das dificuldades, além de subsidiar com uma discussão comprometida os sujeitos sociais no movimento por essa luta de Educação do Campo. [...] o Comitê Estadual da Educação do Campo é uma instância que representa, de forma organizada e formal, a relação entre Estado e Sociedade. É um espaço importante, porque em um Estado burguês que é reflexo e gerente de um projeto de sociedade e desenvolvimento com muitas contradições, ocupar um espaço de debate e construção é importante. Destaco aqui que o Comitê será importante para o movimento da Educação do Campo e para a luta da Educação do Campo se ele conseguir tencionar essa relação, pois se não, corremos o risco de apenas conformar, legitimar decisões que já estão sendo implementadas na esteira da lógica de um Estado burguês. [...] na Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, as reflexões são orientadoras, tanto para a base do movimento pela Educação do Campo quanto para a pauta de políticas públicas, enquanto no Comitê, pode ser um espaço de discussão, encaminhamentos, avaliação de políticas públicas calcado nos dois pilares principais, que é o Estado (Governamental) e os Movimentos Sociais e Organizações Sociais (Não-Governamental). Mas tem a tendência de limitar-se a discussões que prescrevem apenas em âmbito sistêmico do Estado. (Representante do MST no Comitê. Junho de 2012)

Quanto a relação do Movimento de Educação do Campo com o Estado, Nascimento (2009, p. 151) defende que, entre formulação e a aplicação dos ideais educacionais, há um longo caminho, uma vez que a Educação do Campo, enquanto utopia de uma alternativa de educação destinada aos povos do campo, não foi formulada pela lógica do capital, mas sua efetivação parece adentrar por caminhos que levam ao *Reino do Capital*, principalmente na aceitabilidade acrítica de uma política de Editais estabelecida pelo governo e pela implementação de programas. Dessa forma, a Educação do Campo corre o sério risco de ser um simples remendo das políticas ditas "públicas", ou seja, um reformismo educacional para compensar os direitos historicamente negados.

Na avaliação do coordenador do MST, em entrevista realizada em junho de 2012,

> O Comitê tem sido uma reunião que reúne várias organizações, e que o Estado vem ali, socializa coisas e sai, escuta coisas até o ponto que eles querem, mas e daí quem vem do Estado é a coordenadora da Educação do Campo, não vem uma chefia, porque não tem o reconhecimento da própria secretaria, tem uma portaria, mas não tem um reconhecimento efetivo. (Representante do MST no Comitê. Entrevista realizada em junho de 2012)

Para Nascimento (2009, p. 287), a Educação do Campo necessita se libertar das correntes do Estado ou dos governos que a assumem. A Educação do Campo se constitui essa força contra hegemônica que pode apontar caminhos para construirmos uma educação que faça dos povos do campo, povos emancipados da lógica do capital. Para isso, duas ações são necessárias: as hegemonias terão que continuar em disputa, em especial no que se refere aos dois projetos para o campesinato brasileiro, o que se evidenciará nas lutas sociais; e, por outro lado, as políticas ditas "públicas" deverão ser substituídas por políticas públicas emancipatórias, que estabeleçam o conteúdo da politização que possibilite o surgimento de práticas educativas que nos levem, enquanto humanidade desumanizada, a inventarmos outra sociedade possível para além do capital.

A forma coletiva de gestão implementada pela Coordenação da Educação do Campo de 2003 a 2010, constituídas por pessoas ligadas a movimentos sociais e à Educação do Campo em diferentes âmbitos, desenhou outra forma de se fazer e implementar as políticas e ações da Educação do Campo que culminaram na conquista de um espaço dentro do Estado, com a criação do Comitê Estadual da Educação do Campo.

Contudo, a pesquisa mostra que faltou um entendimento acerca do que, de fato, significava o Comitê. Mesmo porque os representantes da sociedade civil que compunham o Comitê eram os mesmos que faziam parte da articulação paranaense, então eram os mesmos sujeitos ocupando espaços diferentes na disputa política.

Tanto o Comitê quanto a Articulação tem o papel de pautar políticas, mas o Comitê estava institucionalizado dentro da SEED, então ele representava um espaço ocupado, que poderia ter sido utilizado para demandar o que a SEED obrigatoriamente teria que responder. Para a Articulação Paranaense, não há esse comprometimento. É um Movimento por fora do Estado. Pode pautar também, mas não consegue acompanhar de forma efetiva o andamento das demandas.

Outra dimensão que a pesquisa apontou é a de que a relação governo e sociedade civil expressa pelo Comitê foi um momento de guerra de posição, de cooptação no qual o Estado incorporou demandas dos Movimentos Sociais, descaracterizando, pulverizando na essência os princípios da Educação do Campo. Por exemplo, é uma forma de cooptação o fato de se trocar, permanentemente, as pessoas dentro da SEED, em especial a equipe da coordenação da Educação do Campo. Quando começam a se apropriar da discussão, passam a ter conhecimento sobre o processo histórico todo, são substituídos. Ainda, o fato de trazer coletivos diversos para a constituição do Comitê constitui uma forma de cooptação, porque impede uma coerência de projeto voltado à Educação do Campo.

Também, quanto à semana pedagógica nas escolas estaduais, que foi uma demanda dos Movimentos Sociais que as escolas tivessem autonomia para organizar a semana pedagógica. A coordenação escolar da Educação do Campo atendeu e deu autonomia para as escolas pensarem seu processo de

formação. Contudo, entrou na lógica do Estado: com isso, a SEED deixa de oferecer formação continuada e as escolas procuram as Universidades exclusivamente para implementar formação em dois dias no ano. Dessa forma, o Estado não planeja, nem oferece a formação, e ainda economiza em nome da democratização das decisões, discurso que apanhou dos Movimentos Sociais.

Outro fator significativo refere-se à imposição da terminologia escolar na denominação da coordenação da Educação do Campo, que evidenciou a perspectiva da ideologia da educação rural daquela equipe, retroagindo social e politicamente diante dos avanços da Educação do Campo no Estado.

Para Gramsci (1991), a luta política compõe o processo de revolução, que se constitui por momentos históricos, nos quais a classe dominante empreende processos de renovação de sua hegemonia; por exemplo, quando o governo acolhe algumas demandas das classes populares, impedindo que elas sejam protagonistas nos processos de transformação.

A partir da luta coletiva dos Movimentos Sociais está se construindo uma experiência significativa na história da educação brasileira. Ao lutar por políticas públicas, coloca o Estado a serviço da classe trabalhadora, introduzindo em disputa a sociedade civil e a sociedade, pois coloca em evidencia os conflitos ideológicos.

Ao reivindicar direitos, a Educação do Campo interroga a estrutura estatal e, a partir da organização coletiva e consciente, tenciona modificações no interior das instâncias governamentais.

Nesse sentido, conclui-se que a Educação do Campo precisa fortalecer o vínculo entre crítica, práticas educativas e enquanto disputa política com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo, a fim de manter o embate com o Estado e manter vivo seu projeto contra hegemônico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, procuramos compreender a configuração do Estado brasileiro e suas implicações na relação entre sociedade civil organizada e governo, na discussão da Educação do Campo. Trouxemos elementos da constituição do Estado Brasileiro, no contexto do modo de produção capitalista, analisando sua implicação no processo de exclusão educacional dos povos do campo.

Lembramos Florestan Fernandes (1972) que explica a forma pela qual o capitalismo se objetiva e se desenvolve historicamente como força social na América Latina. A principal singularidade é a de que o capitalismo evoluiu na América Latina sem contar com condições de crescimento autossustentado e de desenvolvimento autônomo de tal forma que a expansão do capitalismo atingiu em todos os países proporções suficientes para fazer da ordenação em classes sociais o núcleo estrutural e dinâmico da organização societária. (FERNANDES, 1972, p. 39)

Ainda, explica que o sistema capitalista desenvolveu-se num primeiro momento, tendo por base o anterior sistema colonial de exploração, em que os países europeus (dominadores) primaram o comercio em detrimento do desenvolvimento das colônias (dominadas). Posteriormente, o tipo de capitalismo desenvolvido na América Latina, que floresceu graças a modernização do arcaico, atinge a era da industrialização em grande escala e da exportação de produtos industrializados explorando com intensidade a arcaizarão do moderno.

De tal modo que essa inovação capitalista incrusta-se em uma realidade socioeconômica que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persistem, e com ela o opressão nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcentração da renda, do prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente. Ou seja, não se estabeleceu na ‘era industrial’ como não se estabelecera anteriormente com a produção e a exportação de produtos primários – uma relação dinâmica entre capitalismo e descolonização. Assim, “para se expandirem e consolidarem, o

mercado capitalista moderno, primeiro, e o sistema de produção capitalista em seguida, adaptaram-se, de uma maneira ou de outra, a estruturas socioeconômicas de origem colonial ou variavelmente pré-capitalistas e dependentes". (FERNANDES, 1972, p. 49)

Nesse panorama de desenvolvimento econômico, uma particularidade na questão da desigualdade social brasileira é a concentração da terra. Desse modo, o desenho do campo brasileiro está relacionado às peculiaridades do sistema capitalista, acompanhado por uma ideologia de urbanização em detrimento ao desenvolvimento das pequenas propriedades rurais. Assim, historicamente, o ensino escolar no meio rural expressou a dominação da população que vive no campo e do campo.

Na década de 1990, a concepção da Educação do Campo toma voz a partir da mobilização dos povos organizados do campo, tendo a concepção do campo enquanto local de vida, trabalho e cultura, pautada na luta pela terra, na valorização da produção, e em políticas públicas que possibilitem a vida com qualidade no campo.

No segundo capítulo, abordamos a Educação do Campo no Estado do Paraná, destacando a experiência coletiva dos movimentos e organizações sociais, que alcançou força política quanto à proposição de pautas, de ações e políticas públicas voltadas à Educação do Campo. A ideia defendida aqui é a de que o avanço da Educação do Campo no Paraná deveu-se às parcerias entre sociedade civil organizada e governo, iniciadas na década de 1990 e intensificadas a partir de 2003, com a constituição da Coordenação da Educação do Campo junto à Secretaria Estadual de Educação. Destacamos nesse processo a trajetória do Comitê Estadual da Educação do Campo, identificando a correlação de forças com o Estado e a materialização da luta política no Estado do Paraná.

O paradigma da Educação do Campo surge no contexto das lutas dos Movimentos Sociais do Campo a partir da década de 1990 e, através da luta coletiva, torna-se pauta de programas governamentais, insere-se no contexto político educacional, desmobiliza a escola pública e questiona a estrutura conservadora das Universidades. Mobiliza a implementação de novas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem, propõe organização do

currículo e ressignifica os espaços de aprendizagem. Portanto, configura-se enquanto possibilidade contra hegemônica na transformação da estrutura social.

No Estado do Paraná, no ano de 2010, em uma conjuntura governamental de maior diálogo com a sociedade civil em relação às questões da Educação do Campo, houve a criação do Comitê Estadual da Educação do Campo, expressão de parceria entre o governo do Estado do Paraná e a Sociedade civil organizada.

O Comitê caracterizou-se como coletivo composto por uma multiplicidade de sujeitos, de forma paritária, vinculado ao Departamento da Diversidade da Secretaria Estadual de Educação, de caráter consultivo. Compunham o Comitê 13 representantes de instituições governamentais e 13 representantes de Instituições não governamentais, instituições públicas, universidades, organizações não governamentais, pastorais sociais, movimentos sociais e sindicato dos trabalhadores rurais.

Além de pautar as políticas e ações, o Comitê deveria acompanhar a gestão e a implementação das demandas. Institucionalizado dentro da SEED, representava um espaço ocupado, que poderia ter sido utilizado para demandar e a SEED obrigatoriamente teria que responder.

Sobre o protagonismo da luta popular, Simionatto (2009, p. 48-49) observa que recuperar as formas de união ativa ou passiva das classes subalternas às políticas dominantes, a caracterização de suas reivindicações e as lutas que podem travar juntamente com outros institutos organizativos da sociedade civil,

Nesse âmbito, a educação do campo trazia os interesses populares enquanto possibilidade para afirmar a sua autonomia e construir projetos societários para além dos limites postos pela hegemonia governamental.

Segundo Gramsci (1999, p. 104), quando se elabora uma nova concepção de política, de Estado, de sociedade, superando a concepção de mundo imposta mecanicamente a partir da sociedade oficial, substitui-se a “espontaneidade” pela “direção consciente”, crítica e renovada. Há que se reconhecer que esse é um processo “longo, difícil, cheio de contradições, de

avanços e de recuos, de desdobramentos e agrupamentos". E nesse processo, tem-se a coerção[71]. (GRAMSCI, 1999, p. 104)

O projeto revolucionário de Gramsci apresenta um conteúdo econômico, político, ideológico e cultural que deve ser abordado a partir da luta de classes. A formação política, para Gramsci, é fundamental, pois retira as massas do senso comum, transformando-as em ser histórico. Para Gramsci, a organização de uma nova ordem social e política implica tanto a luta por mudanças estruturais quanto a formação de uma nova concepção de mundo. Ele propõe a "guerra de posições"; portanto, a disputa ideológica, considerando a complexidade do Estado capitalista e a necessidade de serem feitas investiduras no campo político.

Referindo-se à transformação social, Gramsci (2002, p. 294), afirma que a luta do proletariado contra o capitalismo se desenvolve em três frentes: a econômica, a política e a ideológica. A luta econômica de resistência contra o capitalismo e de luta pela eliminação do capitalismo através da socialização. Também a luta política em três fases principais: luta para limitar o poder da burguesia no Estado parlamentar; luta pela conquista do poder e pela criação do Estado operário; a fase da ditadura do proletariado organizado em classe dominante a fim de eliminar todos os obstáculos técnicos e sociais que se opõem a realização do comunismo.

Assim, a luta econômica não pode ser desligada da luta política e nenhuma das duas pode ser desligada da luta ideológica para que a luta sindical se torne um fator revolucionário. "Portanto, é necessário a compreensão das condições em que se luta, das relações sociais nas quais se vive, das tendências fundamentais que operam no sistema dessas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela

[71] Segundo Schlesener (2005, p. 147 – 148), no Estado burguês, a coerção manifesta-se tanto na força militar quanto no direito. O Estado tem a função de 'racionalização, aceleração e taylorização, age conforme um plano, espreme, incita, solicita e pune. [...] a hegemonia burguesa caracteriza-se pela sedimentação de um consenso que é passivo, isto é, formado a partir do ocultamento da desigualdade e da participação formal das massas no processo político. A transformação do Estado em sua natureza e, portanto, também no seu caráter coercitivo, implica a formação de uma nova hegemonia fundada no consenso ativo e atuante das classes trabalhadoras.Tal hegemonia se constrói com a organização econômica e política entrelaçada com a formação de uma nova concepção de mundo. Dessa forma, criam-se as condições de fortalecimento da sociedade civil e de participação efetiva das massas na política.

existência em seu seio de antagonismos inelimináveis, etc.” (GRAMSCI, 2002, p. 292-294)

Contudo, Gramsci (1991, p. 119) escreve que, de fato, toda fase histórica deixa os seus traços nas fases posteriores; e esses traços, em certo sentido, tornam-se o seu melhor documento. O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo, pela qual o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é essencial, sem resíduo de um incognoscível, que seria a verdadeira essência. O que se perdeu, isto é, o que não foi transmitido dialeticamente no processo histórico, era por si irrelevante, era escória casual e contingente, crônica e não história episódio superficial, sem importância, em última análise.

A partir de 2011, a Educação do Campo no Paraná é precarizada. Várias ações que vinham sendo efetivadas não são concluídas, a exemplo do concurso público específico para contratação de professores das escolas localizadas no campo. A contratação fica a cargo de Processo Simplificado por um ano, persistindo a rotatividade docente nas escolas, fechamento não só de escolas mas também de turmas com número reduzido de alunos, a não implementação do projeto político-pedagógico nas escolas das ilhas e nas áreas quilombolas por área do conhecimento, e a negligência quanto à formação docente, que está sob responsabilidade das Instituições privadas e parcerias do governo junto ao SENAR, instituição privada, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária.

Então, o projeto de campo hoje colocado é de se investir no agronegócio, incentivar a monocultura de tal forma que a pequena agricultura não consegue ter renda suficiente para manter-se com o trabalho na terra, e a maioria dos jovens tenta no espaço urbano complementar a renda para a família.

A reforma agrária saiu da pauta política governamental. Há um plano de desenvolvimento vigente que não mexe na questão agrária. Mas como no Brasil o poder se concentra no latifúndio, então, mexer com essa estrutura exigiria do governo assumir uma postura extremamente radical, que não se coloca hoje, ainda mais que a reforma agrária não implica apenas a distribuição da terra, mas precisa de vários outros recursos.

Este cenário como nos lembra Florestan Fernandes (1975, p. 29)[72] é resultado da forma pela qual o capitalismo evoluiu na América Latina, sem contar com condições de crescimento auto-sustentado e de desenvolvimento autônomo. Em consequência, classe e relações de classe carecem de dimensões estruturais e de dinamismos societários que são essenciais para a estabilidade e a transformação equilibradas da ordem social inerente a sociedade de classes.

Para o autor, as classes sociais se manifestam nas sociedades latino-americanos como formações histórico-sociais típicas. No entanto, elas apresentam variações (em três níveis distintos: o das bases perceptivas e cognitivas das atitudes e comportamentos de classe; o dos conteúdos e orientações da consciência e relações de classe; e o da diferenciação, articulação e oposição das classes sociais entre si), que não são simples produtos de diferenças de contexto sociocultural ou de campo histórico. Por mais que esses dois aspectos pareçam contraditórios e exclusivos, ambos se explicam pela mesma causa: o modo pelo qual o capitalismo se institucionalizou, difundiu-se e desenvolveu-se na América Latina. A expansão do capitalismo atingiu em todos os países proporções suficientes para fazer da ordenação em classes sociais o núcleo estrutural e dinâmico da organização societária. Ao mesmo tempo, porém, a referida expansão do capitalismo ajustou-se, de maneira variável mas geral, a condições externas e internas que restringiram ou entorpeceram as funções diferenciadoras, classificadoras e estratificadoras do mercado e do sistema de produção capitalistas, inibindo assim o grau de universalidade, a eficácia e a intensidade dos dinamismos revolucionários ou estabilizadores da ordenação em classes sociais. Dessa forma, as classes sociais não são diferentes na América Latina. O que é diferente é o modo pelo qual o capitalismo se objetiva e se irradia historicamente como força social.

O tipo de capitalismo constituído na América Latina, que floresceu graças a modernização do arcaico, atinge a era da industrialização em grande

[72] Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2 ed. Rio de janeiro; Zahar Editores, 1975.

escala e da exportação de produtos industrializados explorando com intensidade a arcaizarão do moderno. A inovação incrusta-se em uma realidade socioeconômica que não se transformou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persiste e com ela o despotismo nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcentração da renda, do prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente, etc.

Não se estabeleceu na 'era industrial' como não se estabelecera anteriormente com a produção e a exportação de produtos primários – uma relação dinâmica entre capitalismo e descolonização. Para se expandirem e consolidarem, o mercado capitalista moderno, primeiro, e o sistema de produção capitalista, em seguida, adaptaram-se, de uma maneira ou de outra, a estruturas sócio-economicas de origem colonial ou variavelmente pré-capitalistas e dependentes. (FERNANDES, 1975, p. 41-42)

Portanto, para o autor, a compreensão da configuração do Estado e das classes sociais na América Latina precisa considerar o tipo de capitalismo implementado que foi designado como capitalismo selvagem, a forma e dinamismo da sociedade de classes que se torna histórica e estruturalmente possível sob tal capitalismo e os processos de formação, evolução e desintegração da ordem social competitiva na sociedade de classes associada ao capitalismo dependente.

Firma-se a tese de que a relação sociedade civil e governo ocorre pelo embate, caracteriza-se como relação de forças, muito mais do que pelo diálogo. É uma relação permeada por jogo de interesses e revolução passiva.

Citando Boron (2014, p. 40), onde escreve que as estratégias da mudança residem na organização popular e na conscientização. 'A luta sem consciência não serve. É preciso clara consciência do perigo que estamos enfrentando e das armas que dispõe o adversário. (...) sem lutar nosso mundo será a barbárie capitalista".

Por fim, é somente a partir da luta coletiva que se poderá construir uma experiência significativa na história da educação brasileira. Ao lutar por políticas públicas, a Educação do Campo confronta o Estado a fim de que volte-se a serviço da classe trabalhadora, evidenciando possibilidades de

disputas contra hegemônicas. É uma temática a ser pesquisada, ou seja, a realidade da educação rural e da educação do campo na América Latina no contexto do modelo econômico hegemônico e das forças contra hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ARTICULAÇÃO Paranaense por uma Educação do Campo. Caderno 1, 2000.

ARTICULAÇÃO Paranaense. **A História da Articulação Paranaense**: por uma Educação do Campo, v. 1. Porto Barreiro, 2000

ARTICULAÇÃO Paranaense. **Temáticas abordadas na II conferência estadual. Articulação Paranaense: por uma Educação do Campo**, v. 2. Porto Barreiro, 2000.

ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária. Entidade de pesquisa e estudos. Brasília. Disponível em: www.abrareformagraria.org.br

ANDERSON, Perry. Normatizando fatos: Jurgen Habermas. In: ANDERSON, Perry. **Espectro da direita à esquerda no mundo das ideias**. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANDRADE, Márcia Regina *et al.* **A educação na Reforma Agrária em perspectiva:** uma avaliação do PRONERA. Brasília: INCRA/PRONERA/Ação Educativa, 2004.

ARAUJO, Bernardo Goytacazes de; LUNA, Sergio. **Duas concepções da Filosofia politica moderna**: Hobbes e Locke. Centro de Pesquisas Estartégicas Paulino Soares de Souza – Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Disponível em: www.ecsbdefesa.com.br

AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci:** a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. Disponível em: http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Aggio,%20Alberto/Gramsci%20-%20A%20Vitalidade%20de%20um%20pensamento.pdf

AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Celia Regina. **Assentamentos do MST e identidade coletiva**. Florianópolis: UFSC, 2003. (Relatório de pesquisa CNPq/ FUNCITEC).

ANDERY, Maria Amália (Org.). **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 9.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/ São Paulo: EDUC, 2000.

ANTONIO, Clesio Acilino. **Por uma Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil. 234fl. Tese – Doutorado (Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2010.

ANHAIA. Edson Marcos de. **Constituição do movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação – UFSC, Florianópolis, 2010.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional por Uma educação básica do Campo, 1999. Coleção Por uma educação Básica do Campo. N. 02. Documento síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo, Cajamar, SP, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun, 2003.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel. Matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In. MIRANDA, Sonia Guariza, SCHWENDLER, Sonia Fatima. **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1, Curitiba: Editora UTFPR, 2010. P. 35 - 53

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos CEDES**, v.27, n.72, p. 157-176, 2007.

_____. Matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sonia Guariza; SCHWENDLER, Sonia Fatima. **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. v. 1, Curitiba: Editora UTFPR, 2010.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Revista Educação e Sociedade,** v.v.31, n.113, p.1381-1416, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf

_____. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARONE, Luis Antônio. O MST frente ao campo político institucional do início do século XXI. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão,** Araraquara. v. 3, n. 2, jan./jul. 2011.

BARBOSA, Walmir. **Estado e poder político em Marx**. Disponível em: http://www.goiania.ifg.edu.br/cienciashumanas/images/downloads/artigos/estado_poderpolitico_marx.pdf

BIANCHI, Álvaro. Dossiê Gramsci e a política **Revista de sociologia e política, Curitiba,** n. 29, p.7-14, nov.2007. Disponível em: WWW.scielo.br/pdf/rsocp/n29a02n29.pdf

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural**. Agosto de 2003. Disponível em: www.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2012.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 4504, de 30 de novembro de 1964. Dispões sobre o Estatuto de Terras e dá outras providências. Brasília: 1964.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm

BRASIL, Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do Campo**: Brasília: INEP, 2007. Disponível em: http://portalmec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf

BRANDÃO, Gildo Marçal. Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade. In: WEFFORT, Francisco (Org.). **Os Clássicos da Política**. v.2, São Paulo: Ática, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Kant**. São Paulo: UNS, 1984.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora UNIJUI, 1997.

BORÓN, Atílio. A América Latina na atualidade: contextos e desafios para a educacao das classes trabalhadoras do campo e da cidade. In. PALUDO, Conceição (org). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns.** I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região do RS. Pelotas; Editora UFPEL, 2014.

CASTANHO, Sergio. Globalização, redefinição do estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados /HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLO, P. R.; (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidades e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4), 2002, p. 25-36.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Cadernos temáticos da Educação do Campo**. Curitiba, SEED, p. 23-34, 2005.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Educação do Campo: campo políticas públicas**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho**, **Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 35-64, mar-jun. 2009.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Anexos. Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo. R. Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do Campo. Texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Salete; CASTAGNA, Monica. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALAZANS, M. J. Para Compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados,** Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152581997000200003&lng=en&nrm=iso.Acesso em: 12 ago. 2012.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Os labirintos do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CERQUEIRA FILHO, Gisalio. **A questão social no Brasil:** crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COSTA Sergio. Categoria analítica ou passe-partout político-normativo: notas bibliográficas sobre o conceito de sociedade civil. **BIB**, Rio de Janeiro, v.43, p. 3-25, jan./jul. 1997.

COSTA Sergio. **As cores de Ercília**: esfera pública, democracia, configurações pós nacionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

COSTA Sergio. **Redes sociais e integração transnacional**: problemas conceituais e um estudo de caso. **Política & Sociedade**, n. 2, 2003.

COSTA, Lucia Cortes da**. Os Impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**.** Ponta Grossa, UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Lucia Cortes da; MOREIRA Dircéia. O Estado como eticidade: apontamentos sobre o direito penal a partir de Hegel. In: **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 13, p. 253-265, 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio Cesar Franco, NEVES, Lucia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2006

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Representação sindical dos trabalhadores rurais. Brasília. Disponível em:www.contag.org.br

CNA – Confederação Nacional da Agricultura. Representação sindical dos patrões na agricultura. Brasília. Disponível em:www.cna.org.br

CPT - Comissão Pastoral da Terra. Organismo de pastoral das igrejas católica e luterana, vinculada a CNBB. Goiânia. Disponível em: www.cpt.org.br

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernardete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernardete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência pesquisa e metodologia na Universidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em educação**: história filosofia e temas transversais. 2.ed. Campinas: Autores Associados, HISTDBR; Caçador, 2000.

DE VARGAS, Sonia Maria. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2003, n.24, p. 95-106, 2003.

DEL ROIO, Marcos. **Os Prismas de Gramsci**: a fórmula política da Frente Única (1919 – 1926). São Paulo: Editora Xama, 2005.

DRI, Rubén R. A filosofia do Estado ético: A concepção hegeliana do Estado. En publicacion: **Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx.** In: BORON, Atílio A. CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciencias Politicas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciencias Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. ISBN: 978-987-1183-47-0 Disponível em: http://www.clacso.org.ar/biblioteca

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Márcia Regina. A Construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do PRONERA. Brasília, Ação Educativa; NEAD/ PRONERA/INCRA/MDA, 2004.

DIAS, Antônio Francisco Lopes. A natureza antidemocrática do Estado na Filosofia do Direito de Hegel: A crítica de Marx. **Revista Dialectus**. Ano 2, n. 3, p. 70-83, jul./dez. 2013 Disponível em: http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/RevistaDialectus/article/download/133/75

DRUCK, Graça**. Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo Lula:** cooptação e resistência**. Observatório social da América latina,** Ano VI, n. 19, CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. Buenos Aires, Argentina: julio. 2006. Disponível em: http://bibliotecevirtual.clasco.org.ar/ar/libros/osal/osal19/debatesdruck.pdf

FEITOZA, Ronei da Silva. Movimento e educação em Gramsci. Filosofia da educação. **Revista digital da Paidéia**. v. 2, n. 1.p. 254-275, abr./set. 2010.

FABRINI, João Edmilson**. Assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra: experiências de lutas no Paraná**. Laboratório de geografia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, Cascavel, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, Joao Pedro. **Brava Gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação no meio rural**: por uma escola do campo. São Paulo: UNESP, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**: Formação, e Territorialização em São Paulo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro**. Presidente Prudente, SP, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 11-27, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/bernardo.pdf.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo- espaço e território como categorias de análise**. 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAIAIN, Antônio Márcio. **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005b. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/2s2012/Bernardo_Mancano_Fernander.pdf

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Enumerando a Reforma Agrária.** 2006. Disponível em: http://www.mst.org.br

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: CASTAGNA, Molina Mônica (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo- espaço e território como categorias de análise**. 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAIAIN, Antônio Márcio. **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005b. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/2s2012/Bernardo_Mancano_Fernander.pdf

FERNANDES, Bernardo Mançano. et al. **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação**.** Brasília/Incra/MDA, 2008. 119p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A reforma Agrária que o governo Lula fez e a que poderia ter feito. In: SADER, Emir. (Org.). **Lula e Dilma**: 10 anos de governos neoliberais no Brasil. São Paulo; Boitempo, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA Monica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Nead, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, n.05. p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma educação do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONTE, Soraya Franzoni; PIXER, Zilma Izabel. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FEITOZA, Ronei da Silva. Movimento e educação em Gramsci. Filosofia e educação. **Revista digital da Paidéia**. v. 2, n. 1, p.254-275, abr./set. 2010.

FURTADO. Eliane Dayse Pontes. **Estudos sobre a educação para a população rural no Brasil**. 2010

GARCIA. Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo (1920 – 1940).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba – SP, 2006.

GUERRATANA, Valentino. **Gramsci**: uma introdução. Enciclopédia Italiana. Roma, 1992. Quinto Apêndice E - IS 1979-1992, p. 485 – 486. Disponível em: http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv37.htm

GRAMSCI Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI Antônio. **Concepção Dialética da História**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

GRAMSCI Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

GRAMSCI Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI Antônio. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel notas sobre o Estado e a Política**. v. 3 Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI Antônio. **Cadernos do Cárcere*.* v.2.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI Antônio. **Cadernos do Cárcere. v. 5.** Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI Antônio. Escritos Políticos. v. I. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI Antônio. **Cadernos do Cárcere. v. 3. Maquiavel notas sobre o Estado e a Política**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI Antônio. **Cadernos do Cárcere. V. 2: Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo.** 5 edição. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil – movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005 – (Coleção questões da nossa época - v. 123)

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina**. Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da nossa época, v. 84).

GAGNO, Roberta Ravaglio; FURTADO, Andréa Garcia; SCHELESENER Anita Helena. Educação, hegemonia e formação de dirigentes. **Filosofia e Educação Revista Digital do Paideia**, v.2, n.1, p.237-253, abr./set. 2010**.**

GRITTI, Silvana Maria. **O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo**. 158fl. Dissertação (Mestrado) - UCPel, Pelotas, 1999.

HABERMAS, Jurgen. **Pensamento pós metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HOBBES Thomas. **Leviatã**: ou matéria forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Martin Claret, 2012.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. (Orgs.). **Cadernos SECAD,** Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas, **n.**2. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

HEGEL, **Fenomenologia do Espírito**. (Prefácio, Introdução, Caps. I e II) Tradução e notas de Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

HEGEL. **Princípios de Filosofia do direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IANNI Octavio. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998.

IANNI Octavio. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília. MEC/INEP, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censos Agropecuários de 1980, 1985 e 1995/1996. http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/acervo

Instituto de colonização e Reforma Agrária - INCRA. Cadastro Rural - Estatísticas Cadastrais, 1992 e 1998. http://www.incra.gov.br

Instituto de colonização e Reforma Agrária – INCRA. Sistema Nacional de Cadastro Rural, 2003. http://www.incra.gov.br

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Chagas; FELISMINO, Sandra Cordeiro. Revolução e Educação em Gramsci. **Filosofia e Educação** Revista **Digital do Paideia,** v.2, n.1, p.295-308, abr./set. 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1985

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis; o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Caderno 1 - Por Uma Educação Básica do Campo (Memória)**. Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e crise do trabalho; perspectivas do final do século**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução. Avante**. Lisboa: Edições Progresso, 1983.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Nova Cultural, 1991a. (Coleção Os Pensadores)

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1991b. (Coleção Os Pensadores).

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MOCHCOVITCH Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**. Brasília, 2003.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PIB das cadeias produtivas da agricultura familiar**. Brasília: MDA, 2004.

MAURO, Gilmar. **Estrutura fundiária brasileira continua inalterada**. In: AGENCIA BRASIL: Entrevista Gilmar Mauro, fevereiro de 2011. Disponível em: http://www.mst.org.br/node/11286

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola**: uma categoria em construção. Porto Alegre: 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia. Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2008.

MARX Karl. **Introdução à contribuição para a Crítica da Economia Política**. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/08/15.htm. Acesso em: 23 nov. 2011.

MARX Karl. Cartas (Marx a Pavel V. Annenkov). In: MARX, Karl; ENGELS, F**. Obras escolhidas.** Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982. t. 1., p. 544-555.

MARX Karl. **O Manifesto Comunista**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

MARX Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX Karl. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX Karl.**Teses sobre Feuerbach**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

MEDEIROS, João Leonardo. **A economia diante do horror econômico**. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. Jonh Locke e o individualismo liberal. In: FRANCISCO, C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 1996.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Alessandro de. Movimento operário, intelectuais e o partido revolucionário em Gramsci**. Filosofia e Educação** (Online), **Revista Digital da Paideia** v.2, n.1, p. 23–44, nov. 2010.

MOLINA Monica Castagna; SÃ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004. Coleção Por um Educação do Campo, n.5.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito a educação dos povos do campo. In: FERNANDES**,** Bernardo Mançano et.al.(Org.)**. Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação Popular e movimentos sociais**: tensões e desafios para a América Latina. Sessão especial. ANPED, Caxambu, 4-7 out. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONTE, Soraya Franzoni; PIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – SEDES, 2009.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31. Caxambu, 2008. (GT 3 - Movimentos Sociais e Educação). Disponível em: http://www.anped.org.br

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu Freitas. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios dessa política pública. **Olhar de professor** Ponta Grossa, v.15, n. 1, p. 83-95, 2012. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor

MUHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação – racionalidade comunicativa diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade** – Revista de Ciências da Educação – Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 32, p. 1015-1035, out./ dez. 2011.

NASCIMENTO. Claudemiro Godoy do. A teoria crítica de Gramsci na Educação do Campo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 185-202, jul./dez. 2007.

NASCIMENTO. Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital**: hegemonias em disputa. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel**. 3.ed. Petrópolis: Vozes,2005.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Dialética e hermenêutica em Jurgen Habermas. In: **Dialética Hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, Thiago Chagas; FELISMINO, Sandra. Cordeiro Revolução e educação em Gramsci.**Filosofia e Educação** (Online), v. 2, n. 1, p. 295-308, abr./set. 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Agricultura Camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: Educação do Campo** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005. 72p.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação. In: RABELO et al. (Org.). **Vivências e práticas pedagógicas**: sistematizando a turma Antônio Gramsci. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do pensamento de Paulo Freire. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MOVIMENTOS SOCIAIS, III., 20-22 de novembro de 2008 – Pelotas/RS. Disponível em: WWW.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/conceicaopaludo.pdf

PALUDO, Conceição. Habermas e a educação popular: a dimensão política da educação como possibilidade de encontro. **Revista Contexto e Educação,** - Unijui, n. 83 jan./jun. 2010.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PRADO JR Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: FRANCISCO, C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Marlene. Educação Popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. Florianópolis, **Perspectiva,** v. 26, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2008. Disponível em: WWW.perspectiva.ufsc.br

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação.** [online], v.14, n.42, p. 423-439, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Revista em Educação,** Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, 2012.

ROCHA, Sandra Damasceno da. **Imagens e Contra-imagens do Estado**: considerações sobre a sociedade civil em Gramsci e Habermas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Escala. Coleção grandes obras do pensamento universal. s/d.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

RUMMERT, Sonia. Mundo do Trabalho e os desafios da Educação dos Trabalhadores Urbanos. In: PALUDO, Conceição (Org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas, UFPELI Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da região do RS. (SIFEDOC), 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.), **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07. Brasília: INCRA/MDA, 2008

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

SANTOS, Wilson da Silva. Política, Cultura e hegemonia na sociedade civil: uma leitura Gramsciana. **Filosofia e educação,** v. 2, n. 1, p. 323-337, abr./set. 2010.

SADEK, Maria Tereza. Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtú. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática,** 1996. Voluma 01. Pg. 11-25

SADER, Emir. **Estado e política em Marx**: para uma crítica da Filosofia política. São Paulo: Cortez, 1993.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC. Florianópolis, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação Socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Nilton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** (Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2012.

SOBRAL, Karine Martins; MORAES, Betania Moreira V. Escola unitária e princípio organizativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz do Caderno 12. **Filosofia e Educação** (Online), v.2, n.1, abr./set. 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura em Gramsci**. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

SCHLESENER, Anita Helena. **Antônio Gramsci e a política italiana:** pensamento polêmicas, interpretação. Curitiba: UTP, 2005.

SHEREINER, Davi Felix. **Entre a exclusão e a utopia**: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais – Região Sudoeste/Oeste do Paraná. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas USP, São Paulo, 2002.

STEDILE, João Pedro; SERGIO, Frei. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Pagina Aberta, 1993.

STEDILI, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Abramo, 1999.

STEDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: Programas de Reforma Agrária 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA. Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Monica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão**.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário NEAD, 2006.

SIMIONATTO, Ivete. A contribuição de Gramsci para análise do Estado. In: COSTA, Lucia Cortes da. **Estado e Democracia**: Pluralidades de Questões. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katál**., Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49 jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/06.pdf

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, Maria Antônia de. As relações entre o Movimento dos Sem Terra – MST e Estado: encontros e desencontros na educação de jovens e adultos dos assentamentos rurais. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. p. 443-461, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **Eccos,** v. 2, p. 39-56, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo no Brasil**: Direitos, Igualdade e legalidade em questão. MIMEO, Curitiba, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade** [online], v.29, n.105, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.

SOUZA, Maria Antônia de. **Análise crítica das decisões do Judiciário sobre a educação superior para beneficiários da reforma agrária**. 112fl. Trabalho (Conclusão de Curso de Direito) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de; ROTTA, Melody Capobianco. Movimentos sociais e governos na definição de políticas públicas da Educação do Campo. In:

COSTA, Lucia Cortes (Org.). **Estado e democracia**: pluralidade de questões. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

STÉDILE, J. P. (Org.). **A Questão Agrária no Brasil**: Programas de Reforma Agrária 1946 – 2003. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. O caráter de classe da educação. In: SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista e Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1976. v. I.

OLIVEIRA, Avelino Ubaldo de; STEDILE, João Pedro. Fórum Nacional de Reforma Agrária. O Agronegócio x agricultura familiar e a reforma agrária. Brasília: Secretaria Operativa, 2004, 103p.

UNESP- DATA TERRA- Núcleo de pesquisa e dados estatísticos de conflitos no campo da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. Disponível em: www.dataterra.org.br

VÄZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e Movimentos Sociais. **Educação e Sociedade,** Campinas**,** v.28 n. 101 set/dez. 2007 p. 1395-1409. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 14 abr. 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II., 2008. **Conferência**... Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Caderno de pesquisa pensamento educacional – revista eletrônica do programa de Pós-Graduação – UTP**. Entrevista. v. 4, n. 8, p. 309-312, jul./dez. 2009. Disponível em: WWW.utp.br/cadernos_de_pesquisa/sumario8.html

VIA CAMPESINA DO BRASIL. **Histórico, natureza e linhas políticas internacionais**: Cartilha da Via Campesina. São Paulo, 2002.

VILALON, Eduardo Martins de Azevedo. Jusnaturalismo e contratualismo em Hobbes e Locke: do estado de natureza ao estado político. : **Jus Humanum – Revista eletrônica de Ciencias Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul**. Sao Paulo, v. 1, n. 1, jul/dez. 2011

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidades e desenvolvimento**. IPARDES – Instituto Paranaense de desenvolvimento. Curitiba, 2004 Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf

WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 1996.

"buscar o novo sem pisar no rastro ou reacender as brasas".
(Contraponto. Cristiano Quevedo)