

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSES NO ESTADO
NEOLIBERAL: as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma
agrária no Ceará e a disputa por hegemonia

SÃO LUÍS
2025

PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSES NO ESTADO NEOLIBERAL:
as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará e
a disputa por hegemonia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Sociais e Programas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Paulo Roberto de Sousa.

Educação do campo e luta de classes no Estado neoliberal : as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará e a disputa por hegemonia / Paulo Roberto de Sousa Silva. - 2025.

231 f.

Orientador(a): Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Ma, 2025.

1. Educação do Campo. 2. Estado Neoliberal. 3. Hegemonia. 4. Luta de Classes. 5. Políticas Públicas. I. Cavalcanti, Cacilda Rodrigues. II. Título.

PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSES NO ESTADO NEOLIBERAL:
as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará e
a disputa por hegemonia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Sociais e Programas Sociais.

Aprovada em: 28/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Ruan Didier Bruzaca Almeida Vilela
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Clarice Aparecida dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

À Josefa de Sousa Silva (Dona Zeza)
e Roque Ferreira da Silva, minhas
raízes, em memória.

Aos filhos e filhas, Yago, Thiago,
Marina, Iara e Luna, minha herança.

Aos seres humanos que, sem perder
a esperança, lutam.

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em especial ao Setor de Educação do Ceará e aos educadores e educadoras que constroem as escolas de ensino médio do campo nos assentamentos de reforma agrária e são coautores desse trabalho, que tem raízes na luta coletiva da classe trabalhadora.

À Universidade Federal do Maranhão pela possibilidade de, pela primeira vez após o ensino fundamental, poder dedicar-me com prioridade ao estudo, com o afastamento do exercício do trabalho, e aos que constroem o curso de Licenciatura em Educação do Campo e, nesse território, resistem e lutam em favor do campo em sua diversidade e da educação dos homens e mulheres que ali reproduzem a sua existência, como importante trincheira de defesa da vida.

À Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti, pela orientação cuidadosa e confiante, pela amizade fraterna e pela parceria em tantas outras frentes de produção do conhecimento e de luta social.

Aos professores participantes da banca examinadora, Ruan Vilela, Ribamar Sá, Clarice Santos e Gaudêncio Frigotto, pelo tempo dispensado a esse trabalho e pela generosidade das valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Maranhão seus professores e colegas de turma de doutorado pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE) e ao Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais (OPPLS) coletivos importantes para construção e troca de conhecimentos e afetos.

À Ana Cleide Alves Silva, que acompanhou essa jornada nos bastidores, pelo seu permanente e essencial apoio.

“[...] apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica” (Mészáros, 2005, p. 68).

RESUMO

A tese analisa a disputa por hegemonia na educação brasileira, a partir da política de educação do campo, na atualidade da luta de classes no capitalismo contemporâneo e seu Estado neoliberal, tomando como base empírica as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará. Fundamenta-se em referências teóricas de base marxista para compreender as disputas por políticas públicas de educação do campo, dirigidas por movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa, como expressões atuais da luta de classes no quadro da relação Estado e Sociedade no Capitalismo. Com base no materialismo histórico-dialético, recorre a dados e análises quantitativas e qualitativas, valendo-se dos procedimentos metodológicos das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, da estratégia da triangulação de métodos e das análises de conteúdo e estatística. A análise de políticas públicas aponta que a luta pela construção de escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária no Ceará é uma luta permanente pelo direito à educação e pelo projeto educativo, que se manifesta nas lutas pelas condições materiais, pelas concepções, pela forma escolar, pela formação de educadores(as) e pela direção político-pedagógica das escolas. Defende-se que o direito à política pública de educação do campo e a disputa pela hegemonia do projeto educativo da classe trabalhadora, concretizado nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, na contradição do capitalismo contemporâneo, se expressa como “escolas ocupadas”, a saber: como uma conquista parcial e provisória, permanentemente colocada em causa pela hegemonia da política educacional burguesa dominante, mantida na medida da organização e da luta permanente dos movimentos sociais camponeses, mas que somente poderá efetivar-se como uma educação anticapitalista.

Palavras-chave: Educação do campo; Estado Neoliberal; Hegemonia; Luta de classes; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This thesis analyzes the dispute for hegemony in Brazilian education, based on rural education policy, in the current state of class struggle in contemporary capitalism and its neoliberal state, using as an empirical basis the high schools of agrarian reform settlements in Ceará. It is based on theoretical references of a Marxist basis to understand the disputes for public policies of rural education, led by social movements that organize the peasant working class, as current expressions of the class struggle in the framework of the relationship between State and Society in Capitalism. Based on historical-dialectical materialism, it uses quantitative and qualitative data and analyses, using the methodological procedures of bibliographic, documentary and field research, the strategy of triangulation of methods and content and statistical analyses. The analysis of public policies indicates that the struggle for the construction of high schools in agrarian reform settlements in Ceará is an ongoing struggle for the right to education and for the educational project, which manifests itself in the struggles for material conditions, concepts, school format, teacher training, and the political-pedagogical direction of schools. It is argued that the right to a public policy for rural education and the dispute for the hegemony of the educational project of the working class, realized in the high schools of agrarian reform settlements in Ceará, in the contradictions of contemporary capitalism, is expressed as “occupied schools”, that is, as a partial and provisional conquest, permanently challenged by the hegemony of the dominant bourgeois educational policy, maintained to the extent of the organization and ongoing struggle of peasant social movements, but which can only be effective as an anti-capitalist education.

Keywords: Rural Education; Neoliberal State; Hegemony; Class Struggle; Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acace	Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará
Alfasol	Alfabetização Solidária
Aneledoc	Articulação Nacional de Estudantes e Egressos das Ledocs
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CaC	Metodologia Camponês a Camponês
CCBA	Centro de Ciências de Bacabal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceensi	Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Ceffa	Centro Familiar de Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
Codea	Coordenadoria de Desenvolvimento dos Assentamentos
Codin	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional
Conae	Conferência Nacional de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EC	Emenda Constitucional
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
Eeera	Encontro Estadual de Educadores(as) da Reforma Agrária
EEMC	Escola de Ensino Médio do Campo

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional dos Educadores(as) da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
Epsjv	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Etfce	Escola Técnica Federal do Ceará
FC	Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
Fetraece	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundep	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEP	Projetos, Estudos e Pesquisa
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnera	Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSC	Práticas Sociais e Comunitárias
PT	Partido dos Trabalhadores
Resab	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SDA	Secretaria do Desenvolvimento Agrário

Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UnB	Universidade de Brasília
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unipace	Escola Superior do Parlamento Cearense
URCA	Universidade Regional do Cariri
Usaid	United States Agency for International Development
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DAS ANDANÇAS DO PESQUISADOR AOS CAMINHOS DA PESQUISA	25
2.1 O pesquisador e os caminhos que o conduziram à pesquisa.....	26
2.2 O método e o percurso da investigação	30
3 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, ESTADO NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO.....	37
3.1 Brevíssimas considerações sobre o capitalismo contemporâneo	38
3.2 Sobre a natureza e a forma do Estado capitalista contemporâneo	45
3.3 A atualidade do Estado neoliberal no Brasil	51
3.4 A política educacional brasileira na atualidade da luta de classes	58
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ATUALIDADE DO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO	70
4.1 O campo e a atualidade da questão agrária no Brasil	72
4.2 Da luta pela terra à educação do campo: uma luta por direitos e por hegemonia	79
4.3 A luta é por escola e pelo projeto de educação do campo	88
4.4 Contradições e possibilidades da educação do campo	93
5 NEM O “NOVO” NEM O “VELHO”: por um ensino médio do campo para além do mercado.....	99
5.1 Não ao “velho” ensino médio.....	100
5.2 Não ao “novo” ensino médio.....	104
5.3 Por um ensino médio para além do mercado	111
5.4 As escolas do campo e o ensino médio no Ceará.....	114
6 DA LUTA POR DIREITOS À DISPUTA DE HEGEMONIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO CEARÁ	124
6.1 Um capítulo numa história de lutas por direito e disputa da hegemonia	125
6.1.1 Vínculo orgânico com a luta por educação e reforma agrária	126
6.1.2 Parte de um movimento nacional da educação do campo	133
6.2 Uma luta permanente por escola de ensino médio do campo e pelo projeto educativo	136
6.2.1 Luta pela construção de escolas	138

6.2.2 Luta pelo reconhecimento e institucionalização das especificidades	141
6.2.3 Luta por concepções	144
6.2.4 Luta pelo currículo escolar.....	155
6.2.5 Luta pela efetivação e formação dos(as) educadores(as).....	164
6.2.6 Luta pela gestão e direção do projeto educativo	171
7 CONCLUSÃO	178
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A - Teses e dissertações sobre as Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária.....	195
APÊNDICE B – Livros publicados sobre as Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária.....	200
APÊNDICE C - Quadro síntese das pautas de lutas de 2011 a 2024.....	201
APÊNDICE D – Esboço inicial da estratégia de pesquisa.....	215
ANEXO A – Minuta de Projeto de Lei de Institucionalização das Escolas de Ensino Médio do Campo.....	216
ANEXO B – Indicadores de Avaliação das Escolas de Ensino Médio do Campo	223
ANEXO C – Sistemas, programas e ações desenvolvidas nas escolas pela Seduc e por agências empresariais	228

1 INTRODUÇÃO

O avanço do capital financeiro sobre a produção agrícola e demais atividades primárias, intensificando a luta de classes no campo brasileiro, expressa na luta pela terra e por território, sobretudo a partir da década de 1980, e sobre a educação, intensificando a mercantilização e o empresariamento, como manifestações do atual estágio do capitalismo monopolista em crise e da respectiva forma de Estado neoliberal; as lutas e a constituição de políticas públicas de educação do campo, ante a hegemonia das políticas neoliberais de educação no Brasil, marcadamente a partir da década de 1990; o inédito arranjo curricular e institucional das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará e a disputa pela hegemonia, que avança, mesmo na conjuntura nacional adversa das últimas décadas; e as contradições entre o projeto de educação do Governo do Estado do Ceará e a educação do campo defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tecem o cenário no qual a experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará se coloca como um problema que, por sua vez nos remete a uma problemática com duas ordens de questões que se implicam: a natureza e o papel do Estado capitalista contemporâneo na mediação dos interesses contraditórios entre capital e trabalho na formulação e implementação de políticas públicas; e o problema da implementação da política de educação do campo na atualidade do Estado capitalista neoliberal no Brasil.

A pesquisa estabeleceu como objeto de investigação a disputa por hegemonia na educação brasileira, a partir da política de educação do campo, como parte da luta de classes na atualidade do Estado neoliberal, tomando como base empírica as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará. Partiu do pressuposto teórico-metodológico de que a referida experiência, como singularidade da política pública de educação do campo construída e conduzida na relação entre o MST e o Governo do Estado do Ceará, é uma manifestação empírica da luta de classes e da disputa por hegemonia na educação brasileira. E se debruçou sobre as peculiaridades dessa relação, do projeto de escola instituído e implementado, problematizando o processo e os principais resultados produzidos, ao longo de uma década e meia, na

contraditoriedade do capitalismo contemporâneo, marcado pelo avanço do agronegócio no campo e da reforma empresarial na educação brasileira.

O objeto, em sua dimensão empírica, tem raízes na histórica negação do direito à educação escolar às populações camponesas, sobretudo no acesso ao ensino médio, e na luta por políticas públicas de educação do campo, por essas populações organizadas em movimentos sociais. Mais especificamente, tem como ponto de partida a jornada de lutas do MST no Ceará que, em 2007, reivindicou ao Governo do Estado a construção de 64 escolas em assentamentos de reforma agrária, em sua maioria escolas de ensino médio, haja vista que, até então, em nenhum deles havia escola que ofertasse essa etapa de ensino, restando à juventude as opções de deslocar-se para escolas nas sedes dos distritos e municípios ou estudar em salas anexas a uma escola polo, precariamente improvisadas nas igrejas, sedes das associações, nas casas de professores(as), em galpões e outros espaços possíveis.

Na ocasião, o então governador Cid Gomes se comprometeu com a construção de cinco escolas de ensino médio, quatro das quais iniciaram funcionamento entre 2010 e 2011, além de uma quinta que não estava na demanda do MST, mas que se somou na experiência coletiva em questão¹. A luta seguiu e em 2020 a décima escola conquistada iniciou suas atividades; recentemente, em 2023, duas outras entraram em funcionamento, e mais cinco escolas de ensino médio foram negociadas na jornada de lutas de 2024².

Com a conquista das escolas, a partir de 2009, o Movimento iniciou uma mobilização, entre os assentamentos envolvidos, para acompanhamento das obras; participação nas decisões de implantação, tais como definição dos nomes das escolas, seleção de professores gestores e demais servidores; e construção coletiva dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) (MST, 2010).

¹ A EEMC Padre José Augusto Regis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama, não fazia parte da reivindicação do MST, nem está situada em assentamento organizado pelo Movimento. No entanto, foi construída no mesmo período das quatro primeiras escolas da pauta do Movimento e somou-se ao processo coletivo coordenado pelo Setor de Educação do MST, desde o início.

² As novas reivindicações de escolas de ensino médio são para as seguintes localidades: 1. Assentamento Chico Mendes, em Icó; 2. Assentamento Palmares, em Crateús; 3. Assentamento Barra do Leme, em Pentecoste; 4. Assentamento Santa Bárbara, em Caucaia; 5. Assentamento Juá, em Santa Quitéria. (Conforme Ata de Audiência do Setor de Educação com a Seduc, nos dias 17 e 18/04/2024).

Na elaboração dos PPPs, numa dinâmica entre encontros locais, encontros estaduais e negociação com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), essa rede de escolas, sob a coordenação do setor estadual de educação do MST, estabeleceu um conjunto de elementos conceituais, referenciais e operacionais comuns inspirados em experiências de educação do próprio Movimento; em experiências históricas da classe trabalhadora; na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista e na Pedagogia do Movimento, que, nos limites das possibilidades históricas, resultou num singular arranjo curricular de escola do campo (Silva, 2016).

Embora, as referidas escolas permaneçam vinculadas e geridas diretamente pela Seduc, através de suas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e, portanto, submetidas ao projeto de educação neoliberal, hegemônico no Estado brasileiro, o MST organizou o “Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo”, formado por representações dos núcleos gestores, dirigentes de brigadas³ e militantes do setor de educação do Movimento, que funciona como uma instância de gestão político pedagógica sob a coordenação do MST, por meio da qual articula o conjunto de escolas numa rede estadual; mantém uma mobilização permanente para interlocução com o Estado; e coordena a elaboração de proposições e subsídios pedagógicos, a formação continuada e o acompanhamento político pedagógico feito pelo Movimento.

Essa organização tem permitido coordenar as reivindicações e estratégias de luta e negociação junto ao Estado, com conquistas importantes em relação à estrutura e manutenção das escolas; à seleção do quadro docente e demais servidores; ao financiamento de demandas específicas do projeto pedagógico construído; à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico sob a direção dos próprios sujeitos das escolas.

Contudo, embora a Seduc reconheça e colabore com a especificidade dessas escolas, essa forma escolar não está instituída como política pública, sendo necessário um permanente processo de negociação e luta para manter as condições necessárias para efetivação de seu projeto pedagógico,

³ Brigadas são instâncias de organização da base do MST, que reúnem um conjunto de famílias de uma região do estado, de acordo com cada realidade (MST. O funcionamento das Brigadas do MST. São Paulo: Setor de formação do MST, 2005).

configurando uma instabilidade na gestão e uma inadequação em relação aos procedimentos e sistemas de gestão escolar, cuja solução é predominantemente precária, provisória e informal.

Em virtude dessa situação, na jornada de lutas de abril de 2024, o MST do Ceará realizou uma ocupação da sede da Seduc, com cerca de 500 pessoas, com participação majoritária de educadores(as) e estudantes das escolas de ensino médio. Na ocasião, apresentou como um dos pontos da pauta de reivindicações a institucionalização das escolas de ensino médio do campo, como um tipo específico de escola da rede estadual de educação, a serem denominadas “Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo” e regidas por legislação própria que regulamente essa forma escolar. Em anexo à pauta, apresentou uma minuta de projeto de lei, construída coletivamente pelos sujeitos das referidas escolas⁴. Como desdobramento, a Seduc criou, através da Portaria nº 2.700/2024 um Grupo de Trabalho, com representações de vários setores da Secretaria, de gestores escolares, do MST e de Instituições de Ensino Superior (IES), para analisar, discutir e propor sobre a referida minuta de projeto de lei.

Pelo exposto e considerando-se a disputa de projetos travada na atualidade da política de educação do campo no Brasil, face a ofensiva neoliberal no campo e na educação, delimitou-se a seguinte questão orientadora da pesquisa: como a disputa por hegemonia no capitalismo contemporâneo se manifesta na política de educação do campo, construída na contraditória conjuntura do Estado neoliberal brasileiro, a partir do chão das escolas de ensino médio nas áreas de reforma agrária no Ceará?

A essa questão e como desdobramentos, secundariamente, somam-se outras: quais as especificidades da política de educação do campo no Ceará e suas implicações com a luta de classes no campo cearense? Como se relacionam e quais os papéis desempenhados pelos principais sujeitos – MST e Governo do Estado do Ceará – que protagonizam a implementação dessa política pública? Como tem sido implementada, quais os principais resultados que essa política pública tem produzido e o que expressam na disputa por hegemonia?

⁴ Ver Anexo A

Preliminarmente, o conjunto de questões remeteu à hipótese de que o direito à política pública de educação do campo e a disputa pela hegemonia do projeto educativo da classe trabalhadora, concretizado nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, na contraditoriedade do capitalismo contemporâneo, se expressam como “escolas ocupadas”, a saber: como uma conquista a ser mantida na medida da organização e da luta permanente dos movimentos sociais camponeses. Porém, essa conquista é parcial e provisória, sendo colocada em causa pela hegemonia efetiva da política educacional burguesa dominante.

No esforço de buscar responder as questões levantadas, a pesquisa orientou-se pelo objetivo geral de analisar a disputa por hegemonia na educação brasileira, a partir da política de educação do campo, na atualidade da luta de classes no capitalismo contemporâneo e seu Estado neoliberal, tomando como base empírica as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará.

Para alcançá-lo foram delimitados os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar o capitalismo contemporâneo, o Estado neoliberal e a política educacional brasileira na atualidade da luta de classes; b) analisar a política de educação do campo como particularidade contraditória da educação brasileira e a disputa por hegemonia no campo cearense; c) avaliar o processo de implementação das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como política pública de educação do campo, considerando seu processo os principais resultados produzidos; e d) analisar as relações entre o MST e o Governo do Estado do Ceará na implementação das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, desvelando as relações entre Estado, movimentos sociais e políticas públicas.

A justificativa do estudo repousa na relevância da política educacional investigada que, em 2025, alcançou o marco de 15 anos de implementação, como uma singular experiência de educação escolar do campo, em sua estrutura, organização curricular e gestão educacional, no âmbito das escolas e da rede estadual de educação, que dialeticamente avança na garantia do direito ao ensino médio para a juventude camponesa e na disputa do projeto de educação, a partir dos interesses históricos da classe trabalhadora.

Relevância que se manifesta, também, no interesse acadêmico demonstrado na publicação de 25 dissertações, 7 teses e 6 livros (Apêndice A), de acordo com o levantamento bibliográfico realizado, envolvendo diferentes aspectos da experiência educativa em pauta, aos quais soma-se a presente pesquisa, contribuindo com uma análise da disputa por hegemonia na educação brasileira, a partir da política de educação do campo, na atualidade da luta de classes.

É pertinente arrolar, ainda, a visibilidade que a experiência vem conquistando no âmbito do estado do Ceará e nacionalmente, haja vista a reduzida concretização de políticas específicas de educação escolar do campo e algumas singularidades que esta apresenta, particularmente, na relação entre Estado e Movimento Social. Do que se nutre expectativas de contribuir para a qualificação da referida política, bem como na construção de referências para formulação de outras políticas de educação escolar do campo. Além do mais, as descobertas desta investigação poderão subsidiar a luta dos movimentos sociais do campo e sua relação com o Estado na formulação e implementação de políticas de educação do campo.

Acrescenta-se o fato de que esta investigação contribui ainda para a compreensão de limites e possibilidades da relação entre Estado e movimentos sociais no âmbito das políticas públicas, na atualidade do Estado neoliberal; bem como em relação a possíveis estratégias para o avanço da implementação da educação do campo na política educacional brasileira, num contexto contraditório em face ao avanço das reformas educacionais de cunho neoliberal, colaborando na produção de conhecimentos nos campos da educação do campo e das políticas públicas.

A partir de um posicionamento crítico, é relevante avaliar políticas públicas que se propõem contrapor-se à política neoliberal, uma vez que, como afirma Freitas *et al.* (2011, p.57), “faz-se necessário que nos debruçemos sobre os resultados das políticas que a ela se contrapõem”.

A motivação pessoal para referida pesquisa tem raízes no vínculo com a experiência objeto de estudo, desde suas origens, acompanhando-a ao longo de sua construção, como militante do setor de educação do MST/CE, e do interesse acadêmico em aprofundar estudos anteriormente realizados sobre o projeto político pedagógico dessas escolas e sobre a relação trabalho-educação na

educação do campo, a partir do currículo construído pelo conjunto das escolas em questão.

Nesse momento, a atenção volta-se para o esforço de analisar essa rede de escolas como política pública de educação do campo, avaliando sua implementação no decurso de mais de uma década de existência, e explicitando os principais resultados produzidos, nessa peculiar experiência desenvolvida em conjuntura tão contraditória.

Para tanto, ancorada no materialismo histórico-dialético a pesquisa recorreu a dados e análises quantitativas e qualitativas, delimitando o *lócus*, extensivamente na política de educação do campo, em especial no conjunto de doze escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no estado do Ceará e, intensivamente nas cinco primeiras escolas, com recorte temporal entre 2010 e 2024.

Valeu-se dos procedimentos metodológicos das pesquisas sociais, dentre os quais a pesquisa bibliográfica, para revisão da literatura, fundamentação teórico-metodológica e delineamento de categorias teóricas; a pesquisa documental, permitiu levantar dados secundários, principalmente, no âmbito das escolas, do MST e da Seduc. E a pesquisa de campo, com observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, viabilizou a produção de dados primários.

Para lidar com a complexidade do universo da pesquisa, considerando-se os diferentes sujeitos envolvidos, tipos de fontes e abordagens utilizou-se da estratégia da triangulação de métodos. E para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo e a análise estatística para os dados quantitativos.

A última etapa da investigação, que pretende expor de forma sistemática o desenvolvimento e os resultados da pesquisa, segue organizada, além desta Introdução, na seção 2, intitulada “Das andanças do pesquisador aos caminhos da pesquisa”, onde a partir de recortes da vida do pesquisador, são ventiladas conexões entre os caminhos percorridos, as escolhas metodológicas e o percurso da pesquisa. As seções seguintes, estão orientadas a partir de ideias motrizes que vão compondo as argumentações da tese. Desse modo, a seção 3, denominada “Capitalismo contemporâneo, Estado neoliberal e educação”, situa a política educacional brasileira, na universalidade do capitalismo

contemporâneo, sob a hegemonia do capital financeiro, mediada pela forma do Estado neoliberal, como expressão da luta de classes. A ideia motriz que orienta a seção considera que as políticas públicas são a expressão mais aparente do Estado capitalista, decorrendo que as disputas por políticas públicas de educação do campo dirigidas por movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa são expressões da luta de classes, de sorte que suas conquistas são garantidas na medida da luta social e seu projeto de educação se manifesta como disputa da hegemonia.

A seção 4, sob o título “A educação do campo na atualidade do Estado neoliberal brasileiro”, trata da particularidade da educação do campo como uma política pública concebida e instituída sob o protagonismo de uma parte da classe trabalhadora, organizada nos movimentos sociais camponeses, na atualidade do Estado neoliberal. As argumentações são tecidas em torno da ideia motriz, de que a educação hegemônica de um Estado capitalista é uma educação capitalista. Portanto, a educação do campo, como educação da classe trabalhadora camponesa, expressa a atualidade da luta de classes no Estado neoliberal brasileiro, com particularidades que precisam ser tomadas em conta, mas que somente poderá concretizar-se, efetivamente, como uma educação anticapitalista.

A seção 5, sob o título “Nem o “novo”, nem o “velho”: por um ensino médio para além do mercado”, cerca o objeto de investigação a partir do ensino médio como uma de suas determinações relevantes, considerando a importância que essa etapa de ensino assumiu na disputa por hegemonia na educação brasileira, com a contrarreforma do ensino médio, posta em curso autoritariamente a partir do golpe de 2016. Nessa seção, procede-se uma breve recuperação da trajetória de disputas nessa etapa da educação básica, refletindo sobre a educação do campesinato, no ensino médio, numa perspectiva de contraposição ao mercado.

Por fim, a seção 6, “Da luta por direitos à disputa de hegemonia nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará” analisa a gênese, o desenvolvimento e a organização das referidas escolas como política social, problematizando o processo, os resultados, os consensos, disputas e contradições na política de educação do campo, como expressões da disputa por hegemonia na luta de classes, personificadas na relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Governo do Estado do

Ceará. Parte da ideia motriz de que as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como uma política pública de educação do campo vinculada aos interesses da classe trabalhadora camponesa, são uma objetivação das contradições que atravessam a luta de classes na atualidade do Estado neoliberal brasileiro. Como direito, só se efetivam na permanente disputa da hegemonia. E na Conclusão expõe-se um exercício de síntese, a partir das considerações preliminares que foram antecipadas ao final de cada seção, concluindo o texto, mas ciente do caráter parcial da pesquisa, dado os limites do pesquisador em apreender a realidade e a própria natureza complexa, histórica e dialética do objeto.

Como marca da escrita do autor, o texto acadêmico é entremeado de sínteses poéticas que vão epigrafando as seções, culminando a própria tese no poema que segue:

Se a realidade é um todo em constante movimento,
A compreensão de um evento, de um fenômeno local,
Requer buscar no universal, do qual tudo faz parte,
O critério da verdade, da real concreticidade, do que é
essencial.

E se o todo é o capital, com sua ordem destrutiva,
Que na atualidade agoniza, numa crise estrutural,
E num dilema fatal, subsume a própria vida,
Numa mediação restrita do Estado neoliberal,
O contrato social já não expressa a medida
E as lutas das coisas da vida, dentro do modo atual,
Na efetivação dos direitos, só encontrarão efeito para além
do capital.

Nessa ordem destrutiva, desumana e desigual,
Que mortifica o trabalho para ampliar o valor,
O desemprego é a regra porque é estrutural
E se ilude o precariado com o fetiche empreendedor.
Para responder as demandas da desordem mundial,
A educação se organiza como um sistema dual,

Que nega o conhecimento a quem luta no dia a dia
E justifica o fracasso pela meritocracia
Do inábil e incompetente aos olhos do capital.

E no Brasil atual, outra nuance somou,
De um passado colonial e escravagista,
Conformando um Estado capitalista,
Dependente, autoritário e conservador.
Sob um capital agroexportador,
Que negocia a natureza e a vida,
Maximizando no campo o seu valor,
Não deixando ao camponês alternativa,
A resistir com altivez ao opressor.
Foi nesse campo onde a luta se acirrou,
Em defesa da vida incontingente,
Por terra, reforma agrária e socialismo,
Que a educação do campo foi semente.
Outros sujeitos, outros campos, outras pedagogias,
Numa luta permanente, ampla e desigual,
Que abrange várias frentes contra o capital
E a conquista do direito se forja na luta,
Na medida da correlação da força bruta,
Mobiliza o nosso corpo e a nossa mente
Pra um futuro que é tecido na luta presente.

E a ordem do dia é imperativa:
Num só movimento construir e lutar!
Pois, a luta é por direito e hegemonia,
Ocupando a escola e a pedagogia,
Na labuta que é de hoje e de toda vida,
Para garantir as condições objetivas
E para construir o poder popular!

Paulo Roberto, 28 de maio de 2025.

2 DAS ANDANÇAS DO PESQUISADOR AOS CAMINHOS DA PESQUISA

*A realidade é muito mais que os discursos que
dela dizem.
Mas, de tanto ouvir, acabamos tomando-a
pelos discursos.
No entanto, embora não sendo a realidade, os
discursos a compõem, revelando-a, ocultando-
a, orientando as ações que a conservam ou a
transformam.
Portanto, importa fazer e importa dizer.
Mas, quem foi que disse?
Não podemos continuar ditos apenas pelos
outros.
É urgente que, de nós, digamos nós mesmos!*

(Silva, 2013)

As concepções ontológicas, epistemológicas e políticas que orientam a pesquisa como um esforço na busca da produção de um conhecimento concreto da realidade, desvelando-a para além das aparências, aliam-se a uma ética que nos insere no inadiável e permanente movimento, cuja razão de conhecer não é outra, senão a necessidade histórica de transformação da realidade (Marx; Engels, 2007; Kosik, 1976).

Necessidade e movimento que não nascem com a pesquisa, arrastando a história de uma vida inteira que a antecede, da qual a investigação passa a fazer parte e na qual encontra suas origens e seus sentidos. Portanto, compreender os caminhos que conduziram à pesquisa é fundamental para a compreensão das escolhas do pesquisador e dos caminhos que a pesquisa tomou.

É a materialidade concreta e as questões vividas com seus problemas que, em primeira instância, são de ordem social, que coloca a exigência da investigação e delimita o problema de pesquisa e seu objeto. E é por sua natureza, mas também, pela visão de mundo e de conhecimento, historicamente produzidos, que orientam a escolha do método de investigação. Pois a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.

As subseções seguintes pretendem explicitar esse duplo movimento, dos caminhos do pesquisador e da pesquisa, e sua relação. Iniciando com uma exposição seletiva da trajetória percorrida até a pesquisa, com ênfase em fatos relevantes que se relacionam direta ou indiretamente com as escolhas realizadas e na sequência apresentado o método e o percurso investigativo.

2.1 O pesquisador e os caminhos que o conduziram à pesquisa

Filho de operários da indústria têxtil, cujas famílias foram expulsas do campo em decorrência da modernização urbano-industrial em meados do século passado, nasci na periferia de Fortaleza/CE, em 1967, no auge da ditadura empresarial-militar. Sendo um dos sete filhos de uma família cujas condições objetivas de sobrevivência foram sempre precárias, percorri toda trajetória escolar na escola pública e, desde a infância, precisei conciliar o estudo com alguma atividade que gerasse renda.

Aos 14 anos fui aprovado no curso de eletrotécnica da Escola Técnica Federal do Ceará (Etfce), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o que posteriormente me rendeu alguns anos de trabalho como técnico em eletricidade industrial e o ingresso no curso de Bacharelado em Ciências da Computação, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mas, a militância precocemente iniciada nas pastorais sociais da Igreja Católica, no início da década de 1980, seguida da inserção no movimento popular urbano e na militância política partidária mudou o rumo da formação acadêmica e profissional, despertando o interesse pelas ciências humanas e sociais, levando-me a abandonar as ciências da computação e ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC, em 1993.

Já no final do curso de Pedagogia, em 1999, tive a oportunidade de participar como bolsista de extensão, de um projeto de alfabetização e escolarização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), numa parceria da UFC com o MST e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em assentamentos de reforma agrária do Ceará. Essa experiência viria a ser o embrião de um vínculo de militância com o MST, cuja relação permanece até o presente, e as raízes da relação com o objeto de estudo.

No mesmo período, assumi uma função de técnico em educação no Programa de Educação, Cultura e Cidadania, do Instituto Terramar, uma ONG com atuação no apoio a organizações de pescadores(as) em comunidades tradicionais do litoral cearense, onde atuei como assessor pedagógico,

coordenador de projetos sociais e na coordenação do referido Programa, permanecendo na instituição de 2002 a 2006.

O contexto do final dos anos 1990, coincide com a emergência da educação do campo no cenário nacional como movimento social, políticas públicas e concepção de educação. E é nesse movimento de inserção no campo – das comunidades tradicionais litorâneas e dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária –, a partir das experiências com educação e suas implicações com a realidade concreta, sobretudo em torno das questões agrária e ambiental, nos territórios camponeses, e no calor do envolvimento nas lutas sociais nesse período, que vai se constituindo a área principal de atuação profissional, militante e acadêmica: a educação do campo.

Em 2004, inicia-se no Ceará o curso de Pedagogia da Terra (Programa para Formação de Educadores nas Séries Iniciais de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Unidades e Projetos Educacionais das Escolas do Campo – Licenciatura Plena em Pedagogia), na Faculdade de Educação da UFC, como ação do Pronera, em parceria com o MST/CE. E, por indicação do Movimento, integrei a equipe de coordenação pedagógica do curso, representando-o, e sendo formalmente vinculado como bolsista, através da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC), permanecendo na função até o final do curso, em 2009. Nesse período, também ministrei aulas como professor voluntário em algumas disciplinas.

Simultaneamente, desenvolvi outras atividades ligadas à gestão pública ou com organizações da sociedade civil, na função de Coordenador Pedagógico Municipal do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), em Fortaleza, no período entre 2005 e 2011; como Assessor Especial do Gabinete do, então, Secretário Municipal de Educação de Fortaleza, Elmano de Freitas, entre 2011 e 2012; no Instituto Florestan Fernandes, ONG com atuação na área da economia solidária, na função de coordenador técnico da instituição e como coordenador geral do projeto regional “Fortalecendo e ampliando a experiência da Rede Xique Xique de comercialização solidária nos estados do Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte”, entre 2014 e 2016; na função de coordenador de ensino e pesquisa, da Escola Superior do Parlamento Cearense (Unipace), uma escola de governo da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, entre 2017 e 2018; e como Professor do Magistério Superior, na Universidade Federal

do Maranhão (UFMA), em decorrência da aprovação em concurso público, sendo lotado no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Centro de Ciências de Bacabal (CCBA), em Bacabal/MA, a partir de 2018.

Ao largo desse período, mantive uma relação permanente de trabalho militante, contribuindo com o setor de educação do MST no Ceará, principalmente em processos de formação de educadores e de militantes e no acompanhamento de alguns projetos. Por vezes, mais próximo; noutros momentos, mais distante, mas sempre mantendo o Movimento como importante referência política, espaço de formação e o chão da atuação em educação do campo.

É no contexto dessa relação que tive a oportunidade de fazer parte da primeira turma de Especialização em Educação do Campo realizada no Brasil, entre 2003 e 2005, reunindo pessoas vinculadas a movimentos sociais e organizações com atuação em educação do campo, de quase todos os estados brasileiros, na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), nos colocando em contato com os principais intelectuais envolvidos nessa discussão e nos seus fundamentos, a exemplo de Bernardo Mançano Fernandes, Gaudêncio Frigotto, Horácio Martins de Carvalho, João Pedro Stédile, Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, dentre outros, sob a coordenação da Universidade de Brasília (UnB). Além do estudo das obras e interlocução com os principais teóricos da educação do campo, foi uma oportunidade de conhecer e trocar experiências com lideranças e referências dessa construção, nos vários estados e organizações sociais camponesas do país.

À época, atuando entre o campo das áreas de reforma agrária e das comunidades tradicionais da zona costeira cearense, onde participava de uma construção sobre a “educação dos povos do mar”, interessava compreender melhor a diversidade dos sujeitos da educação do campo, ao que propus o trabalho intitulado “Outros campos: os movimentos sociais da zona costeira do Ceará como sujeitos da educação do campo”.

Em 2009, já envolvido com os primeiros passos da construção das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, mas ainda no trabalho com as comunidades litorâneas de pescadores artesanais, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFC, no núcleo de Movimentos

Sociais, Educação Popular e Escola, movido por uma questão, central nas duas experiências, que era a relação da juventude com o trabalho nos territórios camponeses, com um projeto de pesquisa intitulado “Educação do campo e trabalho: representações e trajetórias juvenis em Caetanos de Cima, Amontada/CE”. O título do trabalho já denunciava, mas a imaturidade intelectual e o ambiente da linha de pesquisa, não ajudavam a perceber que me aproximava da realidade com teorias que permitiam falar sobre, mas tinham limites para a compreensão do objeto proposto, me conduzindo a uma crise ao longo do curso.

Entre 2011 e 2013, ainda envolto com a inconclusividade da dissertação de mestrado, iniciei um segundo curso de especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Epsjv), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), onde tive a oportunidade de um primeiro estudo sistemático em torno do materialismo histórico-dialético e suas implicações na educação, contando com a mediação de relevantes referências desse campo teórico, dentre os quais, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Dermeval Saviani, Felipe Demier, Gaudêncio Frigotto, José Paulo Netto, Leonilde Sérvolo de Medeiros, Lúcia Wanderley Neves, Luiz Carlos de Freitas, Mário Duayer, Mauro Iasi, Roberto Leher, Ruy Moreira, Virgínia Fontes e outros.

Essa experiência acadêmica foi decisiva para o desenlace da crise na dissertação de mestrado que, a meu ver, requeria uma completa mudança nas bases da pesquisa. E não havendo mais tempo para tanto, decidi abandonar o mestrado e retomar a temática, a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético, na pesquisa da especialização, na qual redirecionei o *lócus* da investigação para as escolas do campo, onde já me encontrava muito mais envolvido com os dilemas da construção de seus PPPs, e desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema “Trabalho e educação do campo nas escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária do Ceará”, não conseguindo dar conta suficientemente da relação trabalho-educação, mas realizando uma boa sistematização dos elementos que davam unidade aos PPPs do conjunto de escolas em construção, consistindo aquele estudo numa primeira aproximação investigativa com o objeto que sigo estudando no curso de doutorado e com o método do materialismo histórico-dialético, que seria retomado posteriormente numa nova incursão no mestrado.

Em 2014, reingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, agora no núcleo Trabalho e Educação, e desenvolvi a pesquisa intitulada “Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará”, dando sequência à investigação iniciada na especialização, concluindo-o em 2016. Nesse percurso, o trabalho e o estudo militante seguiram e seguem, na busca de contribuir com uma melhor compreensão coletiva da construção em curso.

Portanto, a relação com o objeto, que segue em estudo no curso de doutorado, é continuidade dos esforços investigativos, que já vêm sendo realizados desde 2011, e do engajamento e compromisso político como sujeito de sua construção objetiva, desde suas origens, contribuindo principalmente em processos de elaboração, acompanhamento e na formação de educadores, a partir da relação com o MST/CE e, entre 2016 e 2018, com financiamento da Seduc, como bolsista de extensão tecnológica, num projeto de sistematização e acompanhamento dos projetos pedagógicos das escolas do campo.

Em 2025, as primeiras escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará completam 15 anos de existência e de resistência, numa atualidade complexa e contraditória. E compreender o movimento histórico-dialético dessa política pública, como parte da disputa por hegemonia na luta de classes na atualidade, é uma necessidade importante para se seguir dando passos na direção do futuro, com a qual a presente pesquisa pretende somar.

Em síntese, o movimento teórico e prático, que os caminhos percorridos revelam, nos coloca diante da pesquisa com a inequívoca clareza de sua natureza ético-política, exigindo posicionamento do investigador e da investigação na luta de classes e rigor metodológico que, consciente da impossibilidade de ser neutro, nos aproxime da realidade em sua concretude.

2.2 O método e o percurso da investigação

Por exigências da natureza do objeto e do problema proposto para investigação e pelo próprio percurso por onde o pesquisador os foi tecendo, metodologicamente, a pesquisa ancora-se no materialismo histórico-dialético, partindo do pressuposto de que a política de educação do campo, objeto de

estudo em questão, constitui-se num fenômeno social historicamente situado na totalidade concreta, complexa e dinâmica da sociedade capitalista contemporânea, cuja compreensão requer um esforço consciente e sistemático de aproximações de sua essência, com o fim de desvelar sua concreticidade, expressa nas suas múltiplas determinações e nas contradições que dialeticamente lhe dão movimento (Kosik, 1976; Marx, 1982; Netto, 2011).

Sob essa perspectiva, interessa inquirir à realidade, embora se tenha compreensão de que o que se diz sobre ela – os discursos –, também dela fazem parte e com ela estabelecem uma relação dialética, como afirma a epígrafe da seção. E diante da conflituosa relação entre o “céu” e a “terra”, a que se referem Marx e Engels (2007), em “A ideologia alemã”, firma-se como ponto de partida a ‘terra’.

Conforme os autores:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. [...] Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 2007, p.93-94).

Considera-se, ainda, que as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará são compreendidas como um fenômeno singular da política de educação do campo que se constitui no Brasil, nesse início de século, e que, por sua vez, é parte da educação da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo brasileiro.

Com isso, afirma-se que o estudo desse fenômeno precisa situá-lo dialeticamente como singularidade, particularidade e universalidade, sabendo-se que não é possível compreender a experiência das escolas de ensino médio

dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, enquanto política pública de educação do campo, como um fenômeno isolado; mas, somente nas múltiplas relações com as particularidades e a totalidade da qual faz parte.

A abordagem em questão remete a outro pressuposto teórico-metodológico, já explícito na seção anterior, de que a educação do campo é tecida e se move na atualidade da luta de classes, no antagonismo entre capital e trabalho e na necessidade histórica de superação dessa sociabilidade. Como particularidade, se expressa nas contradições concretas no campo brasileiro, na questão agrária e na luta pela terra; e na educação, nas disputas por direitos e pela hegemonia do projeto de educação da classe trabalhadora, onde a luta por escolas de ensino médio do campo se vincula a um projeto de educação, de campo e de sociedade, como uma necessidade histórica da classe trabalhadora camponesa.

Considera-se, ainda, que o desenvolvimento de qualquer processo de investigação social requer o posicionamento em favor da transformação da ordem social posta, pela compreensão da necessidade histórica de sua superação, para a qual, desde uma perspectiva crítico-dialética, é fundamental o conhecimento rigoroso e objetivo da realidade concreta, como um todo estruturado e dialético de múltiplas determinações, movida pelas contradições (Kosik, 1976).

Nesse sentido, Behring e Boschetti (2011, p. 36), afirmam que

A análise das políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoque restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações.

Portanto, analisar as políticas sociais sob um enfoque crítico-dialético requer considerar a natureza e atualidade do capitalismo, o papel do Estado e das classes sociais na regulamentação e implementação das políticas sociais, estabelecendo as conexões entre universalidade, particularidade e singularidade (Behring; Boschetti, 2011).

Em síntese, nesse quadro teórico-metodológico, categorias como historicidade, contradição, totalidade e mediação são ferramentas teóricas importantes uma vez que o fenômeno investigado – as escolas de ensino médio

dos assentamentos de reforma agrária no Ceará – é determinado por condições históricas e, dialeticamente, compõe a história, movido pelas contradições que, em última instância, expressam a luta de classes. Em sua singularidade, circunscreve-se na particularidade da política de educação do campo, uma política social constituída na totalidade do Estado capitalista neoliberal. E somente pode ser compreendido na complexidade de suas múltiplas relações, na história em que é urgido, no movimento de suas contradições (Kosik, 1976).

A pertinência dessa perspectiva metodológica justifica-se, ainda, no fato de situar a política pública “na sua relação com o Estado e a sociedade, considerando que toda avaliação é desenvolvida num contexto de sujeitos e interesses; ela nunca é consensual ou definitiva” (Silva e Silva, 2013, p. 161).

Por fim, a opção metodológica está implicada e dialeticamente implica num compromisso com o conhecimento rigoroso da realidade, compreendendo que,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a *essência* (ou seja, a estrutura e a dinâmica) do objeto (Netto, 2011, p. 22).

Tal esforço não se esgota numa tarefa acadêmica, imbui o pesquisador do compromisso ético-político de compreender a realidade para transformá-la (Marx; Engels, 2007).

O *lócus* da pesquisa abrange, extensivamente, o conjunto de escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no estado do Ceará, que atualmente totaliza doze escolas, em virtude da ação em rede desse conjunto de escolas, seja pela organização do setor de estadual de educação do MST, através do Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo, ou pela Seduc, através da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (Codin), abrangendo também essas instâncias do Estado e do MST que compartilham a gestão da referida política pública.

De modo intensivo, os procedimentos de levantamento e análise de dados no âmbito das escolas focam em determinados momentos nas cinco primeiras escolas que iniciaram suas atividades entre 2010 e 2011, conforme o Quadro 1, e suas respectivas comunidades, por serem pioneiras e contemporâneas nessa

experiência, iniciando suas ações no mesmo período e pelo vínculo que possuem com o MST.

Vale destacar que, embora a escola Padre José Augusto Regis Alves, do Assentamento Pedra e Cal, participe dos processos coletivos que envolvem o conjunto de escolas, o referido assentamento não possui vínculo organizativo com o MST, implicando numa relação diferenciada da escola com o Movimento, que se expressa também numa diferenciação em alguns aspectos da sua implementação e na participação nos processos coletivos, que na medida do possível se buscou considerar nas análises.

O Quadro 1, a seguir, traz a relação das referidas escolas em funcionamento até 2024.

Quadro 1 – Relação de escolas de ensino médio do campo em assentamento de reforma agrária no Ceará⁵, em 2024

Escola	Município	Assentamento	Ano de Início
Florestan Fernandes	Monsenhor Tabosa	Santana	2010
João dos Santos de Oliveira	Madalena	25 de Maio	2010
Maria Nazaré de Sousa	Itapipoca	Maceió	2010
Padre José Augusto Regis Alves	Jaguaretama	Pedra e Cal	2010
Francisco Araújo Barros	Itarema	Lagoa do Mineiro	2011
José Fideles de Moura	Santana do Acaraú	Bonfim Conceição	2015
Filha da Luta Patativa do Assaré	Canindé	Santana da Cal	2016
Francisca Pinto dos Santos	Ocara	Antonio Conselheiro	2017
Paulo Freire	Mombaça	Morada Nova	2019
Irmã Tereza Cristina	Quixeramobim	Nova Canaã	2020
Antonio Tavares Alves	Canindé	Logradouro	2024
Javan Rodrigues de Sousa	Canindé	Conceição	2024

Fonte: Banco de dados do autor (2024).

O recorte temporal delimitado é o período a partir do ano de 2010, quando inicia a implementação das primeiras escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no estado do Ceará, até 2024, quando completa uma década e meia de funcionamento das primeiras escolas.

⁵ Com a introdução da formação técnica profissionalizante, a partir de 2022, iniciou-se um processo de redenominação das escolas para “Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo”, como essa denominação ainda não estava formalizada e nem consolidada, no período de conclusão da pesquisa, manteve-se no trabalho a denominação “Escolas de Ensino Médio do Campo” que é a de uso mais corrente.

Dada a natureza do objeto e os objetivos propostos, a pesquisa recorreu a dados e análises quantitativas e qualitativas, compreendendo-se que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, uma vez que, na abordagem dialética, a quantidade é uma das qualidades dos fatos e fenômenos (Minayo, 1994).

Para lidar com a complexidade do universo da pesquisa, considerando-se os diferentes sujeitos envolvidos (MST, Governo, escolas e comunidades), diferentes tipos de fontes (primárias e secundárias) e diferentes abordagens (qualitativa e quantitativa), utilizou-se da estratégia da triangulação de métodos, com base no proposto por Minayo, Assis e Souza (2005).

Para as autoras,

Pode-se compreender avaliação por triangulação de métodos como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um construto (Schutz, 1982) específico.

Além da integração objetiva e subjetiva no processo de avaliação, essa proposta inclui os atores do projeto e do programa não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de auto-avaliação (Minayo; Assis; Souza, 2005, p. 12).

A diversidade de procedimentos observou, ainda, as ponderações de Silva e Silva (2013), sobre a natureza diversa, complexa e contraditória da realidade social objeto da pesquisa avaliativa.

Assim sendo, recorreu-se aos procedimentos metodológicos das pesquisas sociais, sobretudo a pesquisa bibliográfica, para revisão da literatura, fundamentação teórico-metodológica e delineamento de categorias teóricas. A pesquisa documental, permitiu levantar dados secundários, principalmente, no âmbito das escolas, do MST e da Seduc. E a pesquisa de campo, com observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, viabilizou a produção de dados primários. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) e Amado (2014) e a análise estatística para os dados quantitativos.

Para desenvolver a análise da política de educação do campo como particularidade contraditória da educação brasileira, considerando a disputa de hegemonia pela classe trabalhadora camponesa, na atualidade do Estado

neoliberal no Brasil, concorreu a pesquisa bibliográfica sobre o capitalismo contemporâneo, o Estado capitalista neoliberal no Brasil, a política e educação neoliberal e a educação do campo, perpassando pelas principais categorias que fundamentam a análise, dentre as quais: Estado, políticas públicas, luta de classes, hegemonia e educação do campo.

E, ainda com o aporte da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, conforme as define Severino (2007), caracterizou-se e situou-se historicamente as políticas públicas de educação do campo, no âmbito do Estado neoliberal, de suas origens em 1998 aos dias atuais. A partir da pesquisa documental foi organizado um banco de dados digital com documentos diretamente relacionados ao objeto de pesquisa.

Com esses mesmos procedimentos se delineou o contexto da política de educação do campo no Ceará, enfatizando-se as particularidades locais e suas implicações com a questão agrária e a luta de classes no campo cearense e se analisou as relações entre o Governo do Estado do Ceará e o MST na implementação das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, desvelando as relações entre Estado, movimentos sociais e políticas públicas.

Na pesquisa de campo, recorreu-se à observação participante com registro em diário de campo e conversas informais para conferência ou complementação de informações. Ao todo, no âmbito da pesquisa, participou-se de quatro semanas pedagógicas, quatro encontros de polos, uma audiência com a Seduc, uma mobilização de ocupação da Seduc, doze reuniões com o Coletivo Estadual de Educação do MST e um Seminário Nacional sobre o MST e a Escola.

3 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, ESTADO NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO

O Capital segue robusto, corado,
 Alimentando-se de suas entranhas.
 Em fagocitose, devora tudo de que é feito:
 A natureza, o trabalho e seu produto.
 Vestido com a melhor roupa... Segue.
 A sua volta, somente escombros.
 Na outra esquina,
 A intolerância desfila em carro aberto.
 De arma em punho, salta à rua
 Apontando contra tudo que é diverso.
 Enquanto isso, na sala da justiça:
 O Estado recolhe sua banca.
 E, por decreto, leiloa a rês pública
 Ao valor de trinta contos.
 A esperança põe a viola no saco
 E desaba história abaixo...
 Já vai tarde!
 Nem mais escola;
 Nem mais arte;
 Nem mais festa;
 Nem mais humanos;
 Nem mais futuro.
 Só um rascunho em preto e branco
 A perambular no monturo.

(Paulo Roberto, Maio/2019)

Uma compreensão concreta de como a política de educação do campo se institui, na atualidade, requer a explicitação de determinações gerais fundamentais do capitalismo contemporâneo e da forma Estado que engendra, tarefa que será perseguida nesta seção, nos limites da necessidade e das possibilidades do estudo em tela.

Partindo do pressuposto de que o campo constitui a base material a partir da qual se ergue a educação do campo, faz-se necessário contextualizar o campo e a educação como particularidades das determinações gerais do modo de produção social da existência na contemporaneidade, ao que se dedicam as subseções seguintes.

O movimento proposto buscou articular organicamente o capitalismo contemporâneo e a forma de Estado capitalista neoliberal, enfatizando a particularidade do Estado neoliberal no Brasil e as implicações sobre a política educacional como determinações gerais da política de educação do campo, da qual fazem parte as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará.

3.1 Brevíssimas considerações sobre o capitalismo contemporâneo

Quando o mais valor não se vê realizado;
E o explorador elimina o explorado;
Quando o velho poder se encontra abalado;
E o que não convém dizer, já não quer ficar
calado;
Quando o que tinha tudo pra dar certo, dá
errado;
E o balde que tanto se cuidou, cai chutado...
É tempo de crises.

Quando o que se sente, já não se sabe o
sentido;
E a velha explicação não é mais o veredicto;
Quando o insignificante apêndice explode aos
gritos;
E a zona de conforto vira zona de conflitos...

Quando já deu!
E o mais casto puritano diz: fodeu!
É tempo de crises.

E crise é bucho!
Gravidez existencial,
Prenha de possibilidades.

Tempo de crises não é tempo de parar;
Tempo de crises é tempo de parir!

(Paulo Roberto, Abril/2014)

O quadro teórico no qual se insere a pesquisa permite compreender a natureza histórico-dialética dos modos como os seres humanos produzem socialmente a sua existência. Assim, é possível datar a gênese do modo de produção capitalista por volta do Século XVI, consolidando-se sua sociabilidade em escala mundial entre os Séculos XVIII e XIX, permanecendo hegemônico até os dias atuais (Netto; Braz, 2007).

Por sua natureza histórica, ao longo dos séculos ocorreram transformações em sua forma, sem que tenham modificado o essencial, fundado na produção de mercadorias, na propriedade privada e na exploração do trabalho e dos bens da natureza para reprodução ampliada do capital. Transformações que são decorrentes do próprio desenvolvimento das forças produtivas, da concorrência intercapitalista, das contradições da relação fundamental entre capital e trabalho e das permanentes crises, que lhe são inerentes. Segundo Netto e Braz (2007), não existe capitalismo sem crise,

algumas das quais por sua abrangência e profundidade, requerem soluções no âmbito do capital que provocam mudanças significativas, demarcando um novo estágio do capitalismo. Portanto, o capitalismo contemporâneo resulta dessas transformações e permanências, decorrentes de suas contradições e do esforço conservador de resolvê-las, mantendo e, por vezes, intensificando as relações fundamentais e as contradições que o constituem.

Desse modo, partindo do estágio inicial da acumulação primitiva e da produção manufatureira do capitalismo mercantil, impulsionado pelo capital comercial da burguesia emergente, entre os séculos XVI e XVIII, alcança um novo estágio, a que Netto e Braz (2007) denominam capitalismo concorrencial, liberal ou clássico, outros autores referem-se a capitalismo industrial, movido por diversas transformações, das quais se destacam a revolução burguesa e a revolução industrial.

Nessa nova etapa, entre os séculos XVIII e XIX, a centralidade do modo de produção irá se deslocar para o capital industrial, provocando mudanças sociais e políticas, como a instituição do Estado moderno burguês, a industrialização, a urbanização e a intensificação da luta de classes, impulsionando um salto importante no desenvolvimento das forças produtivas e na expansão territorial, com a mundialização do mercado capitalista, baseado na exportação de mercadorias e na livre concorrência intercapitalista.

Do ponto de vista da acumulação capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas será acompanhado por uma intensificação da concentração e centralização do capital, ou seja, acumulação de capital pelo reinvestimento da mais-valia, ampliando a composição orgânica do capital, e fusão de vários capitais, resultando na formação de grandes empresas e na diminuição do número de proprietários.

Essa concentração e centralização do capital cria as condições para a formação dos monopólios e a mudança no papel dos bancos, com os sistemas de crédito, levando à fusão do capital bancário com o capital industrial e a composição de uma nova hegemonia, ancorada não somente na exportação de mercadorias, mas na exportação de capitais, inaugurando, no final do século XIX, um novo estágio no desenvolvimento capitalista: O capitalismo monopolista ou simplesmente imperialismo, conforme Lenin (2010).

Para o autor,

[...] convém dar uma definição do imperialismo que inclua os cinco traços fundamentais seguintes: 1. a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2. a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse capital financeiro da oligarquia financeira; 3. a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4. a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; 5. o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos *trusts* internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (Lenin, 2010, p. 88).

Ainda, conforme assinala Lenin (2010), o capitalismo monopolista, como essência econômica do imperialismo, é a transição para uma estrutura econômica e social mais elevada, que se destaca a partir de quatro manifestações principais:

Primeiro: o monopólio é um produto da concentração da produção num grau muito elevado do seu desenvolvimento. É formado pelas associações monopolistas dos capitalistas, os cartéis, os sindicatos e os trusts.

Segundo: os monopólios vieram intensificar a luta pela conquista das mais importantes fontes de matérias-primas, particularmente para a indústria fundamental e mais cartelizada da sociedade capitalista: a hulheira e a siderúrgica.

Terceiro: o monopólio surgiu dos bancos, os quais, de modestas empresas intermediárias que eram antes, se transformaram em monopolistas do capital financeiro.

Quarto: o monopólio nasceu da política colonial. Aos numerosos velhos motivos da política colonial, o capital financeiro acrescentou a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas esferas de influência, isto é, as esferas de transações lucrativas, de concessões, de lucros monopolistas etc., e, finalmente, pelo território econômico em geral (Lenin, 2010, p. 123-124).

Outro aspecto importante da natureza do capitalismo para essa investigação é o seu desenvolvimento desigual e combinado, permitindo compreender que, embora seja o modo de produção dominante e em cada estágio predomine uma determinada forma, simultaneamente se universaliza desigualmente no sistema-mundo, coexistindo com outros modos de produção e com formas que já foram superadas pela atualmente dominante nos países centrais, subordinando-as e combinando o novo com o arcaico, como bem demonstrou Oliveira (2003), em sua “Crítica à razão dualista” sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Netto e Braz (2007, p. 186-187), convergem nessa direção em sua exposição sobre o desenvolvimento do capitalismo mundial:

De fato, na sua expansão mundial, o desenvolvimento capitalista apresentou-se sempre com uma dupla característica – *desigual e combinado*. Trata-se de um *desenvolvimento desigual*: em função de razões históricas, políticas e sociais, a dinâmica capitalista opera em ritmos diferenciados nos diversos espaços nacionais, [...] Ademais disso, o desenvolvimento capitalista revelou-se, no que diz respeito aos países atrasados, um *desenvolvimento combinado*, na feliz expressão de Trótski (1879-1940): pressionados pelo capital dos países desenvolvidos, os atrasados progredem aos saltos, *combinando* a assimilação de técnicas as mais *modernas* com relações sociais e econômicas *arcaicas* – e esse progresso não lhes retira a condição de economias dependentes e exploradas (Netto; Braz, 2007, p. 186-187).

Essa característica da natureza desigual e combinada de seu desenvolvimento permite compreender as particularidades do capitalismo no Brasil, considerando sua formação social, fundada na colonização e no escravismo; sua inserção subordinada e dependente no sistema-mundo; as desigualdades regionais e entre os territórios rurais e urbanos; e a cultura conservadora e autoritária, historicamente constituída (Frigotto, 2023).

Outro aspecto fundamental do capitalismo contemporâneo é a sua relação intrínseca com as crises, que se manifestam com uma dinâmica cíclica e funcional, porém, de natureza estrutural, alcançam uma gravidade inédita no atual estágio desse modo social de produção, provocando mudanças significativas nas várias dimensões da vida, agravadas pelos esforços dos capitalistas em manter a reprodução ampliada do capital. Nesse estudo, é relevante considerar-se as implicações da crise estrutural e das pseudossoluções do capital sobre a forma Estado e sobre a educação, focos da investigação.

A inerência das crises ao modo de produção capitalista pode ser depreendida ao longo da obra de Marx, em especial em “O Capital” (Marx, 2008), desde o estudo sobre a mercadoria e a distinção entre valor de uso e valor de troca, à evidência dos limites da finalidade da economia capitalista de produção ampliada de mais valor, passando pela necessidade crescente de substituição de trabalho vivo por trabalho morto e a tendência da queda da taxa média de lucros, como fatores implicados com as permanentes crises.

A própria história concreta do capitalismo testemunha como seu desenvolvimento tem sido acompanhado de crises, cuja tendência, por sua

natureza e evidências históricas, é de crescente gravidade e abrangência. No século passado, são exemplares as crises ocorridas em 1929 e na década de 1970, que se estende e aprofunda no início do Século XXI, com a crise de 2008, que pela gravidade e amplitude que alcançaram, exigiram ajustes estruturais no modo de produção capitalista, com implicações nas várias dimensões da sociabilidade que encerra (econômica, política, cultural e ambiental).

A esse respeito, Mészáros (2009, p. 49) adverte que

Sob as novas circunstâncias históricas, as crises também se desdobram de modo muito diferente. No período da ascendência global do capital, as crises irrompiam na forma de “grandes tempestades” (Marx), seguidas por fases relativamente longas *de expansão*. O novo padrão, com o fim da era da ascendência histórica do capital, é a crescente frequência de fases *de recessão* tendendo a um *continuum em depressão*.

Para o autor, se crises de intensidade e duração variadas são naturais no capitalismo, inclusive funcionais à sua dinâmica de exploração e dominação, a crise vivida na atualidade se diferencia *sui generis* por seu caráter universal, afetando as diversas esferas da produção capitalista; por sua abrangência global, alcançando os diversos países, sejam as potências centrais ou as nações periféricas; por sua extensão contínua, de longa duração; e por se desdobrar de um modo rastejante (Mészáros, 2009, p. 796).

A crise dos anos 1970 demarcou o início da longa depressão contemporânea, cujos traços mais evidentes, segundo Antunes (2006), são a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, a hipertrofia da esfera financeira, a maior concentração de capitais, a crise do “Estado de bem-estar social” e o incremento acentuado das privatizações.

Portanto, embora o estágio atual tenha raízes nas transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX que, conforme Netto e Braz (2007, p. 214) tem como bases “*a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal*”, a dinâmica atual do capitalismo contemporâneo é incompreensível sem suas implicações com a crise estrutural contemporânea.

Apesar da profundidade da crise do modo de produção capitalista, dada a sua natureza estrutural, as respostas colocadas em curso pelo capital se limitam à superficialidade do fenômeno, com ajustes que não alcançam a dimensão estrutural, dentre as quais se insere a reestruturação produtiva, como

parte desse esforço de transformação dos processos produtivos, frente aos limites apresentados pelo modelo taylorista/fordista dominante no período de ouro do capitalismo, desde o pós-guerra até a década de 1970, sobretudo nos países centrais, onde predominou também o “Estado do bem-estar social”, fundado nas teorias keynesianas.

A produção capitalista organizada a partir do taylorismo/fordismo, conforme Antunes (2006), pode ser sintetizada como uma produção em massa de mercadorias, homogeneizada e verticalizada, em grandes empresas, baseadas na produção em série (fordismo), na qual o trabalho era fragmentado numa linha rígida de produção, cujo ritmo se rendia ao controle das máquinas, num trabalho mecânico e repetitivo, com supressão da dimensão intelectual, transferida para as máquinas, e uma organização científica e racionalizada do trabalho, que buscava a maximização da produtividade (taylorismo).

Vale destacar que a intensificação da exploração do trabalho, aliada à forma de organização da produção em grandes plantas industriais; ao predomínio do trabalho empregado, com fortalecimento do movimento sindical; e à conjuntura da guerra fria, com a possibilidade comunista no horizonte, impulsionaram as lutas dos trabalhadores, implicando na elevação dos salários e em importantes conquistas de direitos trabalhistas e sociais que, sob a ótica do capital, se colocam como fatores da crise que serão enfrentados, principalmente, com a reestruturação produtiva e com o Estado neoliberal.

No plano da produção, a solução encontrada passou por diversas transformações (reestruturação produtiva) na direção da flexibilização dos processos e relações de produção, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, cujas inovações, novamente, têm raízes no chão da indústria automobilista, com o toyotismo, embora sem romper completamente com a racionalização e produção seriada do padrão taylorista/fordista, passa a compor um novo padrão de acumulação flexível que se universaliza como o padrão produtivo dominante no capitalismo contemporâneo (Harvey, 2008a).

Antunes (2006, p. 52) sintetiza o padrão de acumulação flexível nos seguintes termos:

Tentando reter seus traços constitutivos mais gerais, é possível dizer que o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele

se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada de computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho.

Como desdobramento dessa reestruturação, há uma desconcentração industrial, com desterritorialização da produção e intensiva incorporação de tecnologias, reduzindo o trabalho vivo e ampliando o desemprego estrutural. Soma-se a destruição dos direitos trabalhistas e sociais, a desmobilização dos sindicatos e organizações tradicionais da classe trabalhadora e a flexibilização da contratação da força de trabalho sob uma variedade de formas de relação, dentre as quais os contratos por tempo parcial, temporário, subcontratado, cooperado, voluntário, doméstico, “uberizado”, empreendedor e toda uma sorte de formas de precarização que têm em comum a intensificação da exploração da força de trabalho (Antunes, 2006; Harvey, 2008a).

Ainda sobre a reestruturação produtiva, vale registrar as mudanças nos padrões de consumo, a partir de uma produção flexível, particularizada e diversificada, aliada à construção de uma subjetividade cujas noções de direito, cidadania e felicidade se reduzem, cada vez mais, à esfera do consumo, cuja dinâmica é intensificada com a redução do tempo de vida útil das mercadorias, a obsolescência programada, ou, conforme Mészáros (2009), uma intensificação da taxa de utilização decrescente dos bens, serviços e das forças produtivas, com a generalização do desperdício, como uma tendência geral da produção capitalista e de sua natureza destrutiva.

Por fim, se destaca a financeirização da economia como outro traço relevante do capitalismo contemporâneo, resultante da fusão entre o capital industrial e o capital bancário, sob a hegemonia do último, decorrendo na formação do capital financeiro e na ruptura da unidade entre produção, circulação e comercialização.

Em decorrência da superacumulação de capitais, com crescente disponibilização de capital-dinheiro e queda das taxas de lucro nas atividades de produção e comercialização, há um incremento nas atividades de crédito, potencializando o capital financeiro, que passa a compor de forma parasitária a produção capitalista, reproduzindo a ampliação desse capital, através dos juros e rendimentos auferidos nas operações de crédito, intensificando a exploração capitalista, a especulação financeira e a reprodução de capital fictício.

Esse movimento tem relações com a desregulamentação da economia em escala global eliminando todas as barreiras à livre circulação de mercadorias e capitais e com a intensificação da exploração da mais-valia absoluta. Para tanto, tem impulsionado reformas que atingem as diversas esferas da vida: aduaneira, fiscal, trabalhista, previdenciária, educacional e tantas outras, promovidas pelo Estado neoliberal.

3.2 Sobre a natureza e a forma do Estado capitalista contemporâneo

A trama onde é tecida a relação entre o MST e o Governo do Estado do Ceará é um elemento fundamental para compreensão das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como uma política social com origens na reivindicação e na luta do Movimento pelo direito à educação escolar, que não se limitando ao acesso, avança na disputa do projeto de escola, na perspectiva da educação do campo, “ocupando” a política educacional no compartilhamento da gestão político pedagógica do conjunto das referidas escolas.

A análise dessa relação remete às concepções de Estado, políticas públicas e suas implicações com os movimentos sociais, para a qual recorre-se ao referencial teórico e às categorias produzidas no campo marxista, sobretudo, a partir das elaborações do próprio Marx, e das contribuições de Farias, Gramsci e Poulantzas sobre a natureza e o papel do Estado.

Partindo-se da elaboração de Farias (2001) sobre a natureza e o papel do Estado, o autor considera a relação dialética entre a forma Estado capitalista, como universalidade; a forma de Estado como particularidade, expressa contemporaneamente na forma neoliberal; e a forma do Estado, como expressão das singularidades dos Estados nacionais. Sob essa perspectiva, somente é

possível referir-se à Estado numa dada formação social e econômica, no nosso caso, o Estado capitalista neoliberal brasileiro, como se configurou desde os anos 1990, coincidindo com o marco de instituição da política de educação do campo no Brasil.

Para o referido autor, o Estado se estrutura como totalidade dialética numa essência material e social, manifestas na divisão capitalista do trabalho e na luta de classe; e numa aparência que se expressa materialmente nos aparelhos e socialmente na legitimação de Estado. Contudo, a estrutura do Estado capitalista se apresenta de forma fetichizada, reificada na sua aparência imediata de aparelhos de Estado e personificada na burocracia estatal, ocultando sua essência de classes e seus fins gerais estabelecidos desde a gênese da sociedade burguesa de reprodução das relações capitalistas. Para tanto, o Estado desenvolve uma autonomia relativa, reproduzindo ao mesmo tempo relações capitalistas, de reprodução do capital e antissistemas, de interesse da classe trabalhadora.

Ainda, de acordo com Farias (2001, p. 35),

Para que o Estado capitalista tenha uma forma que lhe permita assumir seu papel mediador de contradições nesta sociedade, é preciso que exista em si e para si. A permanência do Estado como forma particular e relativamente autônoma diante das classes sociais e, portanto, de sua existência para si depende da geração de fundos que lhe permitam representar seu papel simultaneamente material e social, espacial e histórico.

A subsistência do Estado faz parte, portanto, da sua natureza, conferindo-lhe a relativa autonomia necessária para o cumprimento de seu papel mediador, desempenhado em relação às contradições entre capitalistas e trabalhadores, mas também intercapitalistas.

Nesse quadro, as políticas públicas são a expressão mais aparente do Estado capitalista, nos permitindo compreender que as lutas por políticas públicas de educação do campo, protagonizadas pela classe trabalhadora camponesa, através de suas organizações, expressam essencialmente a luta de classes, numa contraditória relação própria da natureza e do papel do Estado capitalista.

Corroboram, também, nessa construção as elaborações de Gramsci (2007), que concordando com Marx e Engels, reafirma que o Estado é sempre um instrumento de dominação de classe. Contudo, a forma de dominação varia,

demandando estratégias políticas adequadas a cada realidade. Segundo o referido autor, nas sociedades complexas, as quais denomina de “sociedade ocidental”, nem a classe trabalhadora, nem a burguesia são monolíticas, não funcionando, portanto, as estratégias revolucionárias restritas à tomada do poder político, ao que é necessário agregar a construção de um consenso, através do convencimento da sociedade civil.

O autor italiano, com sua teoria do Estado ampliado, compreende que o Estado não é somente a sociedade política, incluindo também as organizações da sociedade civil. Essa concepção contribuiu para que Gramsci identificasse o papel determinante que o Estado exerce na construção do sistema hegemônico, papel este expresso na dupla e concomitante função: assegurar as condições necessárias à expansão econômica e “educar” para alcançar o consenso.

Para Gramsci (2007, p. 244), portanto, o “Estado é = sociedade política + sociedade civil. Isto é, hegemonia couraçada de coerção”, síntese do equilíbrio de forças entre a sociedade política, detentora do poder coercitivo, e a sociedade civil, que exerce hegemonia, especialmente, por intermédio dos intelectuais.

A hegemonia é, para Gramsci, uma forma nova de dominação que surge com a sociedade urbano-industrial (sociedade ocidental) que não utiliza somente a coerção, mas também o convencimento.

É neste sentido que a função pedagógica do Estado tem um papel preponderante no estabelecimento de um sistema hegemônico: criar e manter determinado padrão cultural, visando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (Gramsci, 1968, p. 91).

De acordo com Gramsci (2007), a formação de hegemonia de um grupo sobre outro pressupõe considerar os interesses do grupo não-hegemônico, porém apenas no que não seja essencial. Em suas palavras,

[...] hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica (Gramsci, 2007, p. 48).

Ao explicar a relação entre estrutura e superestrutura como relação dialética de unidade-distinção, Gramsci reconhece, metodologicamente, a existência de duas esferas no interior da superestrutura: “sociedade civil” e “sociedade política”, sendo a dominação no Estado capitalista sempre composta por coerção e convencimento, requerendo a obtenção do convencimento ativo, ao que Gramsci denomina “guerra de movimento”, para a conquista da direção intelectual e moral da sociedade, ou seja, a hegemonia.

Para Gohn (2007, p. 187),

[...] Usar essa concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante – um comitê executivo da burguesia, como foi denominado por alguns – e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classes perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. [...]

Na mesma direção, Poulantzas (1980) corrobora na compreensão de que o Estado é um Estado de dominação de classe, mas não é o Estado de uma classe. E o poder do Estado não está no governo, está nas classes sociais. Se as classes sociais estão organizadas na sociedade civil, o poder do Estado está na luta entre as classes organizadas.

Segundo o referido autor,

Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre as classes e as frações de classe tais como elas se expressam no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado por contradições de classe (Poulantzas, 1980, 152).

Nessa concepção, compreende-se o papel da autonomia relativa do Estado na organização da hegemonia e na mediação da relação de forças entre as frações do bloco no poder e entre estas e as classes dominadas, mobilizando ações de interesse destas, como concessões mediante as correlações de forças na luta de classes, que se dão também no âmbito do Estado, inclusive da disputa por políticas públicas (Poulantzas, 1980).

A esse respeito, Santos (2012, p. 6), ao investigar o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas, afirma, em relação ao Estado brasileiro, que “é somente por meio da pressão social, articulada com a proposição política, que a sua estabilidade se instabiliza, que sua imobilidade se move em favor das classes trabalhadoras”.

Não se pode ignorar, no entanto, a desigualdade de condições que atravessa essas disputas e a base material sobre a qual está fundada. Segundo Marx e Engels (2007, p. 47),

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Pelo exposto, a natureza do Estado capitalista é atravessada pelas disputas e, conseqüentemente, as políticas públicas resultam dos embates travados e das correlações de forças entre os diferentes sujeitos sociais no seio da luta de classes.

Com essa compreensão contribui, ainda, Silva e Silva (2013, p.90) para quem

A política pública é uma resposta decorrente de pressões sociais a partir de ações de diferentes sujeitos, como já indicado, que sustentam interesses diversificados. Portanto, serve a interesses também contraditórios, que ora se situam no campo do capital, ora no campo do trabalho.

No âmbito das políticas educacionais e situada nesse mesmo campo teórico, Neves (2005, p.29) reflete que,

Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político pedagógicos.

Nesse sentido, vale destacar que as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará são escolas públicas da rede estadual de ensino, que se encontram sob a gestão da Seduc. Mais que isso, fazem parte da totalidade da sociabilidade capitalista, submetidas, portanto, à sua hegemonia e sendo requisitadas a cumprir suas funções na reprodução material e social do capital, com as contradições inerentes a esse metabolismo social e à dinâmica da luta de classes. Ao mesmo tempo, são escolas que se

encontram em assentamentos de reforma agrária organizados pelo MST; resultado da luta por educação do campo, como parte da luta por terra e reforma agrária; e organizadas com a participação coletiva dos sujeitos do campo, da elaboração à implementação dos seus PPPs.

Com o exposto, pretende-se afirmar que a análise do papel dos movimentos sociais camponeses na formulação e implementação das políticas públicas de educação do campo no Brasil, requer a compreensão da relação orgânica entre a natureza e as funções do Estado capitalista, cuja essência repousa na divisão capitalista do trabalho e na luta de classes. Na atualidade, o Estado neoliberal no Brasil expressa a forma de Estado do capitalismo contemporâneo monopolista, sob a hegemonia do capital financeiro e numa profunda crise estrutural, cuja materialidade se expressa na reprimarização da economia brasileira com o avanço do agronegócio e a intensificação da luta pela terra.

Como elaboração teórica, o neoliberalismo tem raízes na década de 1940, com as formulações de Friedrich Hayek e Milton Friedman, da Escola de Chicago, e se ancora em pilares fundamentais do liberalismo, com centralidade no indivíduo e na liberdade do mercado. E ganha concretude como alternativa ante a crise dos anos 1970, pela iniciativa de Margaret Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, vindo a constituir-se como forma hegemônica do Estado capitalista contemporâneo após o Consenso de Washington, em 1989, sob o protagonismo, sobretudo, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM).

Para Harvey (2008b), tratava-se de um projeto político da classe capitalista corporativa de restabelecimento das condições de acumulação do capital e restauração do poder frente à crise econômica e o avanço político da classe trabalhadora. Segundo o autor,

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (Harvey, 2008b, p.12).

Netto e Braz (2007), por sua vez, referem-se ao neoliberalismo como uma ideologia. Para os autores,

[...] O que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade do *mercado*) [...] (Netto; Braz, 2007, p. 226).

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é muito mais que uma doutrina econômica ou ideologia, mas uma nova racionalidade de mundo, a razão do capitalismo contemporâneo, que estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados. Um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p.7).

Trata-se de um sistema de governança de um mundo em crise, no qual tudo se rende à lógica empresarial, da concorrência e da meritocracia. Nessa nova razão a forma por excelência do Estado, da escola, do indivíduo... é a empresa e sua lógica concorrencial, rompendo com as bases do Estado democrático burguês, sobre a qual se fundou a sociedade moderna liberal e exacerbando uma subjetividade individualista e reacionária.

Nessa conjuntura, a luta por políticas públicas se coloca cada vez mais no campo da luta de classes, restringindo as possibilidades de garantia de direitos, no âmbito do Estado capitalista contemporâneo, tensionando a disputa por hegemonia.

3.3 A atualidade do Estado neoliberal no Brasil

No Brasil, as reformas que irão conformar o Estado brasileiro à nova ordem mundial neoliberal iniciam nos anos 1990, sob o governo de Fernando Collor de Melo, mas se consolidam efetivamente com Fernando Henrique Cardoso que, apoiado no discurso do combate à inflação que assolava o país e da necessidade de “modernização do Estado”, imprimiu o receituário do Consenso de Washington, do que se destacam o intensivo movimento de privatização de várias empresas públicas, a redução dos gastos públicos com políticas sociais e a abertura da economia para o mercado internacional.

No cenário mundial, o século XXI iniciou dando sinais de que a saída neoliberal para a crise econômica instaurada entre as décadas de 1960 e 1970, além da intensificação da exploração e das desigualdades, apresentava limites também para a própria reprodução ampliada do capital, sobretudo nos países periféricos e para algumas frações do capital, abalando o consenso que vinha sendo construído em torno dessa via (Boito Jr., 2006).

Na América Latina, vários países optaram por governos de esquerda e centro-esquerda com propostas que, embora não apontassem perspectivas de mudanças essenciais, procuravam mediações no âmbito do Estado capitalista contemporâneo na direção do social.

Assim, na primeira década do século XXI, ocorrem mudanças de governo na Venezuela, Bolívia, Equador, Argentina, Uruguai com governos progressistas eleitos com propostas que, em diferentes medidas, incluíam elementos diversos que alteravam a forma das políticas neoliberais, ainda que sem rupturas estruturais. No Brasil, a eleição de Lula em 2002, seguida de sua reeleição e da eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff, inserem-se nesse movimento de mediação neoliberal.

Apostando numa conciliação de classes, sem mudar os rumos da política macroeconômica, o governo Lula buscou recuperar a face social do Estado, harmonizando os interesses da classe dominante com políticas e programas compensatórios que beneficiavam a classe trabalhadora (Frigotto, 2011).

Segundo Boito Jr. (2006), os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) seguiram com o desmonte dos direitos trabalhistas e sociais conquistados pelos trabalhadores durante o período desenvolvimentista, as privatizações, abertura comercial e desregulamentação financeira, medidas centrais na política neoliberal, além da manutenção de elevadas taxas de juros, câmbio flutuante e ajuste fiscal, com produção de superávit primário.

[...] a novidade do Governo Lula é que ele promoveu uma operação política complexa que consistiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e do agronegócio, principalmente dos setores voltados para o comércio de exportação, embora, é verdade, não tenha quebrado a hegemonia das finanças e tampouco alterado a posição subordinada do médio capital no bloco no poder (Boito Jr., 2006, p. 4-5).

Ao longo de seus dois primeiros mandatos, de 2003 a 2010, o governo Lula apostou na retomada do crescimento econômico e geração de emprego,

através de políticas de investimento, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e na redução da pobreza, por meio de programas de distribuição de renda como o Bolsa Família e de incentivo ao consumo, pela facilitação do crédito.

Sobre esse período, Singer (2012) observa que, para evitar o confronto com o capital, Lula não rompe com as políticas neoliberais em curso no Estado brasileiro, desde Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, adotando uma política econômica conservadora, que não promovia mudanças estruturais.

De qualquer modo, o segundo mandato de Lula se encerra com elevadíssima aprovação, inclusive dos banqueiros e ruralistas que muito lucraram com sua versão neoliberal. E a eleição de Dilma Rousseff, em 2010, ocorreu num clima de muita expectativa, alimentada pela elevada popularidade de Lula, que alcançou 87%, e com um índice de aprovação do Governo Federal de 80%, segundo pesquisa do Ibope publicada em 16/12/2010⁶. A mesma pesquisa indicava que, para 62% dos entrevistados, a expectativa era de que o Governo Dilma, que iniciaria em 2011, seria bom ou ótimo, dando continuidade à política que vinha sendo implementada nos governos anteriores sob a gestão do PT.

De fato, dada a manutenção do bloco de poder e das diretrizes gerais em curso nos governos anteriores, o Governo Dilma propunha-se à continuidade. Contudo, desde 2008 uma nova crise econômica avançava a partir dos países centrais do capitalismo impondo uma conjuntura mais complexa e um período recessivo, com turbulências políticas e econômicas no Brasil, sobretudo, a partir de 2012.

A exportação de *commodities*, principalmente para China, que foi o carro-chefe para produção de superávit primário no período anterior, reduziu-se drasticamente, contribuindo com outros fatores como a elevação da inflação e do desemprego, abalando a conciliação de classes estabelecida, deslocando a burguesia para a radicalização do ajuste fiscal, impondo a implementação de uma série de reformas estruturais em prol da manutenção de seus lucros, inviabilizando os investimentos e restringindo, ainda mais, as políticas sociais.

⁶ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>

Em 2013, inicialmente a partir de mobilizações contra o aumento das tarifas dos transportes públicos em algumas capitais, ocorreu uma série de mobilizações populares de proporção nacional, abrangendo mais de quinhentas cidades, e pautando uma série de reivindicações difusas, destacando-se a tarifa zero no transporte público, a redução da violência policial, o combate à corrupção, críticas aos gastos com as obras para a Copa de 2014 e maiores investimentos em políticas sociais. Mobilização que findou capitalizada pela extrema-direita.

No âmbito da política educacional, pouca novidade ocorreu no seu primeiro mandato, do que se pode citar a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011, como mais uma iniciativa com ênfase na educação profissional, com grande participação da iniciativa privada na oferta de cursos técnicos e, em sua maioria, de qualificação profissional de curta duração, com foco na formação de habilidades e competências para ocupações específicas do mercado de trabalho.

Em relação ao Ensino Superior, é relevante a Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que permitiu o maior acesso da população de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior, que segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, o grupo de estudantes que declaram cor preta ou parda passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública, em 2018 (IBGE, 2019).

Em 2014, o primeiro mandato de Dilma Rousseff encerrou tendo realizado, ainda, a segunda edição da Conferência Nacional de Educação (Conae) e com a publicação da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2024, com metas ambiciosas, a exemplo de “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Meta 9), uma dívida histórica da educação brasileira e “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (Meta 20).

Ressalte-se que, apesar das disputas travadas desde as Conferências Nacionais de Educação e outros espaços de proposição, elaboração, regulação e implementação das políticas educacionais, os avanços conquistados no âmbito do Estado brasileiro sempre estiveram limitados pela hegemonia neoliberal e das agências empresariais aos interesses do mercado.

Em meio a solavancos do PIB em queda, do crescimento da inflação, do desemprego e do início das investigações da operação Lava Jato, com denúncias envolvendo integrantes do PT e de outros partidos da base do governo, Dilma é reeleita em 2014 para um segundo mandato presidencial, no segundo turno e com pequena vantagem de votos.

Desse modo, seu segundo mandato já inicia turbulento com manifestações de rua contrárias ao seu governo, os “panelaços”; forte ofensiva da mídia burguesa; vários pedidos de impeachment e popularidade em queda; e uma redução crescente da base que deu sustentação aos governos anteriores no Congresso Nacional. A urgência do capital ante a crise estrutural que nesse momento assolava o país exigia a radicalização das medidas neoliberais: intensificação da retirada de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, privatizações, expansão da esfera do mercado e austeridade fiscal, dentre outras medidas, que divergiam do plano de governo proposto durante a campanha da presidenta Dilma. A ruptura da aliança de classes estava dada.

Os acenos à burguesia, a exemplo da indicação de Joaquim Levy – até então diretor-superintendente do Banco Bradesco – para o Ministério da Fazenda e as medidas de ajuste fiscal para produção de superávit primário, ao final do ano, não produziram os resultados esperados e os efeitos das medidas geraram mais descontentamentos para todos os lados. Ainda em 2015, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, dá encaminhamento a um dos pedidos de impeachment e em maio de 2016 o processo é iniciado no Senado, afastando a presidenta Dilma Rousseff por 180 dias, culminando com seu impedimento definitivo em agosto de 2016, após um processo marcado por irregularidades, do que, ao final, não restaram dúvidas: foi golpe!

Com o golpe de 2016, a frágil democracia burguesa brasileira é suspensa e a racionalidade neoliberal é levada aos extremos, restringindo o papel mediador do Estado brasileiro, com o rompimento da aliança de classes e do

pacto neodesenvolvimentista estabelecido (Boito Jr., 2018). Inserido num movimento do capital internacional face ao agravamento da crise sistêmica, que reverbera mais fortemente no Brasil por volta de 2012, a hegemonia neoliberal se impôs exacerbadamente acelerando e intensificando a minimização do Estado para o social e sua maximização para o capital.

Na sequência, decorre o sombrio período no Estado brasileiro, entre 2016 e 2022, sob o governo golpista de Michel Temer até 2017, seguido do (des) governo ultra neoliberal e de matiz fascista de Bolsonaro, somado com a pandemia da covid-19, que assumiu proporções catastróficas entre 2021 e 2022, agravada pela postura negacionista e a necropolítica instalada no Governo Federal.

O resultado das eleições de 2022 foi um alento, embora tenha produzido não somente um Governo de disputas entre diferentes frações da burguesia e da classe trabalhadora, mas tornou ainda mais complexa a correlação de forças que atravessa os três poderes e a composição das unidades da federação, resultando num quadro marcado por contradições e riscos de instabilidade que dão um caráter de provisoriedade, configurando uma conjuntura de transição e uma relevante interrogação sobre qual será o seu desfecho.

Nessa conjuntura, alguns acontecimentos sinalizam avanços na direção de retomada do Estado democrático burguês e da garantia de direitos para a classe trabalhadora; outros, demonstram o quanto a extrema-direita fascista e ultraliberal ainda acumula uma força que não pode ser menosprezada; e segue a hegemonia neoliberal no Estado brasileiro.

Nos primeiros movimentos desse cenário, a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da transição foi um bom sinal de força do Governo Lula e de condições objetivas para retomada de direitos. No entanto, a governabilidade manteve-se, desde o início, e até o momento não há sinalizações de mudanças, a partir de um esforço de conciliação com o Congresso, sob a hegemonia do Centrão⁷, que tem imposto um custo alto ao Governo, ficando evidente que na correlação atual de forças, o tensionamento tem sido feito pela direita e extrema-direita.

⁷ o termo Centrão refere-se a um conjunto de partidos políticos de direita e extrema direita, informalmente organizados, desde a Assembleia Constituinte de 1987, que tem mantido uma maioria no Congresso, condicionando o Poder Executivo aos seus interesses.

As emendas parlamentares têm sido a principal moeda de troca e crescem a cada ano, apontando uma tendência de intervenção cada vez maior do Congresso na execução do orçamento federal. Em 2023, elas alcançaram um montante de R\$ 35,37 bilhões empenhados e em 2024 chegaram a R\$ 44,81 bilhões, de acordo com o Portal da Transparência⁸. Para compor maioria que permita aprovar as pautas de seu interesse o Governo cede às pressões liberando recursos das emendas parlamentares ou ampliando a composição de sua base, diversificando cada vez mais os interesses e a correlação de forças.

Além do Congresso, os atos golpistas de 08 de janeiro de 2024, com toda a reação dos três poderes, sobretudo, do Judiciário; a atuação cotidiana na Internet e nas ruas; o controle do Banco Central; a relevância no Congresso; a CPI do MST, apesar do fiasco; a pressão pela aprovação do marco temporal e a demonstração da capacidade de mobilização no ato de 25 de fevereiro de 2024, na Av. Paulista, em contraparte à desarticulação e desmobilização da esquerda, demonstradas nos atos do dia 22 de março de 2024; e o controle de importantes Comissões Permanentes da Câmara dos Deputados, dão mostras de que a extrema-direita fascista e ultraliberal continua viva e perigosa.

Em contraparte, contabilizam-se a resposta institucional e mesmo nas ruas ao 08 de janeiro; os avanços do posicionamento do Governo Lula em relação à questão indígena e ambiental; o fim da paridade internacional dos preços da Petrobrás; a articulação internacional e o reposicionamento em relação à geopolítica que fazem do Brasil um Estado relevante na conjuntura internacional, com destaque à figura carismática de Lula, que segue escrevendo sua autobiografia como um grande estadista.

O novo arcabouço fiscal pôs fim a EC 95/2016, mas ainda tem muitos limites, ao manter a lógica da austeridade fiscal, priorizando a destinação dos recursos públicos para o capital financeiro, em detrimento das políticas sociais e da capacidade de investimentos. Foi o que o Governo conseguiu aprovar no Congresso. A própria estrutura de Governo foi aprovada sob a chantagem do Centrão, ao comando de Lira. O cancelamento de atos do Governo contra o golpe de 1964, por ocasião do 31 de março de 2024, também foi uma

⁸ <https://portaldatransparencia.gov.br/emendas>

manifestação de Lula de que não alimenta pretensões, nem dispõe das condições para fazer enfrentamentos ideológicos.

Essas são questões que estão na ordem do dia na luta de classes no Brasil, como particularidades do capitalismo contemporâneo e do Estado neoliberal, fundamentais para a compreensão da política educacional brasileira, na qual se insere a educação do campo. Ou seja, somente é possível acercar-se da educação do campo como política educacional na atualidade do modo de produção capitalista e da respectiva forma de Estado, explicitando-se as contradições que lhe dão concretude.

3.4 A política educacional brasileira na atualidade da luta de classes

E o que se passa na educação brasileira nesse período? O fato de não se avançar na disputa do projeto de sociedade implica nos limites para a disputa de um projeto educacional contra hegemônico. Desse modo, contraditoriamente aos avanços na política educacional no período, contrapôs-se a continuidade das concepções e práticas das políticas neoliberais em curso desde os anos 1990, acentuando seu caráter privatizante, a dualidade estrutural da educação e a subordinação aos interesses imediatos do capital, que passa a intervir de forma cada vez mais direta e organizada na educação, através de diversas agências privadas de hegemonia, articuladas em torno do Todos Pela Educação (TPE)⁹.

Com grande incidência no Ministério da Educação (MEC) e nas principais instituições formuladoras, reguladoras e executoras da política educacional, esse movimento empresarial irá imprimir a lógica do mercado na educação brasileira, inclusive denominando e definindo o teor do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, articulado com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criados em 2007.

⁹ Lançado em 2006, o TPE surge por iniciativa de um grupo de empresários de diversos setores (incluindo os setores financeiro e industrial), que, no seu conjunto, representa uma importante fração da classe burguesa brasileira. Algumas das mais relevantes empresas que participam do TPE são o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril” (Martins, 2016, pp. 37-44).

Para Saviani (2008, p. 15), a crítica ao PDE dirige-se à própria lógica que o embasa, traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”, fundada na lógica do mercado, a partir da “pedagogia das competências e da qualidade total”. E num processo de “avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil”, corroboram Frigotto (2011, p. 245). Esse caráter contraditório que permeou a política brasileira, de modo geral, e a educação, em particular, nas primeiras décadas do século XXI, se expressou também na elevação do financiamento público da educação, que saltou da ordem de cinquenta bilhões de reais em 2002 para cento e cinquenta bilhões em 2015.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020, em substituição ao Fundef, incorporou a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados, e elevou os repasses federais para os estados e municípios. A referida elevação no financiamento da educação pública, no entanto, tem sido acompanhada por uma maior participação privada nos recursos públicos da educação, bem como na disputa das finalidades da educação pública, de sua forma e de seu conteúdo, que vêm se efetivando por uma série de reformas que marcaram a educação brasileira nas duas primeiras décadas no século XXI, sob a direção político-pedagógica do empresariado, ao que Freitas (2018) tem denominado “reforma empresarial da educação”.

Em relação ao ensino superior, é um período de expansão, com a criação de dezoito novas universidades federais e cento e setenta e oito novos *campi* durante o período dos governos do PT; a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, como mecanismo de acesso à educação superior, a partir de 2009; a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, instituído pela Lei nº 11.096/2005; e a expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), após 2010, quando o governo Lula alterou as regras de financiamento, com redução das taxas de juros e ampliação do tempo de carência, implicando numa ampliação de 76,2 mil, em 2010, para 730 mil contratos de financiamento, em 2015. Esse conjunto de iniciativas ao mesmo tempo que ampliou o número de matrículas e democratizou o acesso ao ensino superior, expandiu sobremaneira as

universidades privadas, transferindo vultosos volumes de recursos públicos para o mercado, em detrimento do financiamento da universidade pública, elevando a despesa financeira total com o FIES de R\$ 1,8 bilhões, em 2011, para R\$ 19,2 bilhões, em 2016 (Leher, 2019, p. 171).

A educação profissional, técnica e tecnológica é outro tema relevante nas políticas educacionais do período, com expansão e interiorização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que nos treze anos de governo do PT, foram ampliados em quatrocentos e vinte duas novas escolas, reconfigurados como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), pela Lei nº 11.892/2008, passando a instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Além disso, desde os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, a educação profissional vem sendo disputada entre uma perspectiva que a concebe integrada à educação básica, com referência na concepção de politecnia, e a perspectiva do mercado, fundada na teoria do capital humano e na concepção de competências, predominante a partir da década de 1990, sobretudo com o Decreto nº 2.208/1997, embora dubiamente a LDB admita no seu artigo 36 a possibilidade de oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio (Saviani, 2019).

No início do primeiro governo Lula criou-se a expectativa, pelos discursos prévios do MEC e pela publicação do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997, de que a educação profissional avançaria na direção da integração com a educação básica e de uma formação mais bem qualificada dos trabalhadores. No entanto, a realidade concreta se fez noutra direção, com a separação da gestão da educação profissional e do ensino médio no MEC; com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica (Resolução CNE/CEB nº 1/2005) e a implementação de programas focais de educação profissional como o Projeto Escola de Fábrica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), todos criados em 2005. Prevaleceram os interesses imediatos do mercado, reduzindo a educação profissional à empregabilidade e ao viés adequacionista da educação neoliberal (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Um novo aceno na direção de uma educação integrada, com referência na concepção de politecnicidade, foi dado com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, já no Governo Dilma. Porém, a educação profissionalizante seguiu institucionalmente separada da educação básica e embalada pelas concepções neoliberais, enquanto o ensino médio integrado praticamente não saiu do papel. No mesmo ano, se instalou na Câmara dos Deputados a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que propôs o Projeto de Lei nº 6840/2013, cujo teor se institucionalizou autoritariamente pela MP nº 746/2016, por ocasião do golpe que impediu, arbitrariamente, o mandato da Presidente Dilma, em 2016.

Importante registrar que, embora com limites, a instituição de um piso nacional para os professores da educação básica, pela Lei nº 11.738/2008, representou uma conquista histórica do magistério. Além disso, diversas iniciativas de formação inicial e continuada de professores foram fortalecidas ou implementadas nesse período, contribuindo para a valorização do magistério, dentre as quais, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em 2007; e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em 2009. Avanços que não dispensam a crítica à permanência da hegemonia neoliberal, enfaticamente manifestada pelas entidades organizativas de professores e pesquisadores, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que defendem concepções sobre a formação dos profissionais da educação com caráter sócio-histórico, ampla e crítica, objetivando a transformação da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 2002).

A pertinência da crítica se reforça no fato de que as políticas de formação de professores do período vão contar com forte presença das agências empresariais como formadoras do professorado da escola pública, com pacotes alinhados à pedagogia de resultados, orientados por uma epistemologia pragmática e com foco na formação de competências, instituídos como diretrizes para a formação de professores da educação básica nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, que seguiram vigentes até 2015, no início do segundo

mandato da presidente Dilma Rousseff, quando a Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu novas diretrizes curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, de 2015, foram construídas num intenso debate, que perpassou as Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 e incorporaram, em boa medida, posições defendidas pelas entidades acadêmico-científicas e outras organizações sociais defensoras da educação pública, superando o reducionismo pragmático, norteada pelas competências do mercado neoliberal, que marcava as diretrizes anteriores. No entanto, sequer chegaram a ser implementadas, ante a instabilidade política que já rondava o governo Dilma, que culminaria no golpe de 2016 e numa escalada autoritária e de intensificação das políticas neoliberais no Estado brasileiro.

Por fim, pondera-se que no âmbito da contraditória conjuntura desse período, há uma ampliação dos espaços de participação e controle social, do que fazem parte o Fórum Nacional de Educação (FNE), criado em 2010 pela Portaria nº 1407/2010 do Ministério da Educação, que será um espaço importante de disputas da política educacional, e a Conae, cuja primeira edição, realizada no período de 28/03 a 01/04/2010, apontou diretrizes e metas para o Plano Nacional de Educação (2011-2020) apresentado no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que viria a ser aprovado somente em 2014, pela Lei nº 13.005/2014 para o período de 2014 a 2024.

A maior participação de setores da classe trabalhadora, por meio de fóruns, comitês e comissões em políticas específicas, a exemplo das políticas desenvolvidas na Secadi/MEC, resultaram em importantes marcos regulatórios de afirmação do direito à educação, mas insuficientes para resultar em mudanças concretas no quadro das disputas de classe em torno da educação.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a década de 2000 foi um período virtuoso para a política educacional brasileira, embora permaneça em evidência a hegemonia do capital e o caráter privatista e empresarial que marcam a educação brasileira e que continuam dando o tom da política neoliberal, que seguiu intensificando-se no período seguinte.

As eleições de 2022 provocaram mudanças significativas na conjuntura brasileira, que ainda estão em movimento e precisam ser mais bem compreendidas e consolidadas. No entanto, o momento atual se ergue sobre a

herança do período golpista e reacionário, marcado pelo desmonte da política educacional brasileira, nos limites das possibilidades que a nova e complexa correlação de forças colocou.

Sobre a herança do golpe e do governo Bolsonaro se destacam a política econômica restritiva da educação pública, agravada com a EC 95/2016, e o predomínio de políticas educacionais adequadas ao projeto neoliberal, das quais evidenciam-se a BNCC e “novo” ensino médio como iniciativas voltadas para a formação de um indivíduo desprovido de vontade de transformação. Uma educação para a conformação, formadora do indivíduo neoliberal, e aquém da missão da educação prevista na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 205 estabelece, como fins da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Herdou-se, também, o desmonte da política educacional, do que é exemplar o valor previsto para educação básica no orçamento de 2023, inferior em R\$ 18,5 bilhões à média do valor no período 2015-2021 e inferior em R\$ 9,2 bilhões ao orçamento de 2021; e o projeto reacionário de educação instituído no Ministério da Educação com a educação domiciliar, as escolas cívico-militares e as ações moralizantes da educação, sob a batuta dos ministros pastores.

Na contramão do desmonte, a aprovação da EC nº 108/2020 que incluiu o Fundeb na Constituição Federal como uma política permanente foi uma conquista importante para a classe trabalhadora. Antes disso, ele tinha um prazo de validade, que pela Lei 11.494, que o instituiu em 2007, encerrava em 31 de dezembro de 2020.

Segundo Manifestação da Fineduca¹⁰

Uma conquista muito importante, ainda que contraditória, dos últimos tempos, pelo campo político-educacional democrático, participativo e em defesa da escola pública, foi a Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020, aprovada em 26/08/2020, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de modo permanente no texto constitucional, ampliou a complementação da União para o mínimo de 23% do total de recursos dos fundos das unidades federativas, estabeleceu novas formas de redistribuição dessa complementação (VAAF, VAAT e VAAR), inseriu o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) no

¹⁰ Alerta sobre Projetos de Lei que alteram a regulamentação do Fundeb Permanente. **Manifestação da Fineduca.** Documento elaborado pelas/os associadas/os da Fineduca: Rubens Barbosa de Camargo, Márcia Aparecida Jacomini, Nalú Farenzena, Nelson Cardoso Amaral, Rosana Gemaque Rolim, Thiago Alves. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - Fineduca. São Paulo, 07 de novembro de 2021.

texto constitucional, ampliou o mínimo de gastos do Fundeb com os profissionais da educação para 70%, proibiu o pagamento de inativos com recursos do Fundo, não permitiu a inclusão dos recursos do salário-educação como fonte da complementação da União, entre várias outras medidas.

Com o novo governo, saem os pastores e voltam os empresários. Com presença privilegiada na equipe de transição, o Todos Pela Educação e seus agentes conseguiram dar o tom das políticas educacionais no novo mandato, além de posicionar quadros intelectuais orgânicos, particularmente à Fundação Lemann, no alto escalão do Ministério.

Sobre essa composição e o projeto de educação que se desenha a partir do Ministério da Educação, Freitas (2023) tem se referido como Sobralização do MEC, em alusão à replicação nacional da experiência desenvolvida em Sobral/CE. Também, poder-se-ia denominar como “Lemannização” da política educacional brasileira, uma vez que a referida experiência cearense é um laboratório da Fundação Lemann, que tem na sua base os exames de larga escala (proficiência em linguagem e matemática) como indicador de qualidade da educação; a gestão empresarial (controle, responsabilização, meritocracia, bonificação); e a noção de equidade na educação na perspectiva que orienta, por exemplo o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), já implementado nas gestões anteriores do PT no MEC como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e reeditado no atual governo como Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

O evidente deslocamento da centralidade fascista-ultraliberal para a neoliberal, com a retomada do protagonismo do TPE no MEC, sob a liderança da Fundação Lemann se expressa na política de responsabilização, resultados, recompensa e governança; no ICMS educacional e demais ações prioritárias do MEC e em suas omissões, a exemplo da manutenção da BNCC, da BNC Formação e da insustentável defesa do “novo” ensino médio. Esse posicionamento foi denunciado e fortemente criticado na Conae 2024, verbalizada no sonoro “Fora Lemann!”, durante a fala do Ministro Camilo na Conferência.

Com Lula, a educação é reposicionada como uma pauta relevante. Contudo, sob a hegemonia da Fundação Lemann e do TPE, o direito é subsumido aos interesses do grande capital. A ampliação do orçamento da

educação na PEC da transição, com um valor adicional de mais de R\$ 10 bilhões ao orçamento do MEC na LOA 2023 e sua recomposição no orçamento de 2024; a retomada de obras paralisadas e o investimento em infraestrutura para a educação básica com o Novo PAC e a permanência dos recursos do Fundeb fora das metas no novo arcabouço fiscal são iniciativas importantes. Mas, não se pode ignorar que a prioridade com a Educação em Tempo Integral, a Alfabetização na Idade Certa e a Conectividade¹¹ são, antes, prioridades do grande capital, mantendo a orientação da lógica empresarial em toda a política educacional e o permanente esforço de criação de artifícios para transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada.

Inegável, também, são os avanços na democratização e ampliação das possibilidades de disputa, reinstituição dos espaços de participação popular, a exemplo da reativação do Fórum Nacional de Educação, com representatividade democrática e da realização da Conae 2024, permitindo a produção de um documento final construído com ampla participação dos sujeitos e organizações que defendem a educação pública e que trazem apontamentos importantes para o Plano Nacional de Educação.

Logo após a Conferência, já seguiram críticas e mobilizações da direita e extrema-direita para interferir nas contribuições da Conae, com tentativas de adiamento do PNE, a exemplo do PL nº 6087/23, das deputadas Adriana Ventura (Novo-SP) e Soraya Santos (PL-RJ) e do PL nº 5665/2023, de autoria da senadora professora Dorinha Seabra (União-TO).

Outra pauta cara para a educação da classe trabalhadora diz respeito à reforma do ensino médio. Apesar da resistência do Governo em revogar (e num primeiro momento em discutir) o “novo” ensino médio, a pressão popular, com mobilizações pela revogação do “novo” ensino médio, conseguiu a suspensão de sua implementação e abertura de Consulta Pública para avaliação e

¹¹ A MegaEdu, organização social apoiada pela Fundação Lemann para operar dentro dos Ministérios da Educação e das Comunicações na formulação da “Estratégia Nacional de Educação Conectada”, que foi lançada em 26/03/2024 pelo presidente Lula, é apenas o “guarda-chuva” de uma coalizão que envolve outras 14 ONGs interessadas em ditar a política educacional digital do país. E contam com o apoio institucional e financeiro de empresários como Abílio Diniz, Moreira Salles, Pedro Passos, Luiza Trajano, além de fundos norte-americanos. Fonte: Capital Digital. Disponível em <https://capitaldigital.com.br/lemann-abilio-diniz-moreira-salles-pedro-passos-luiza-trajano-e-fundos-norte-americanos-influenciam-mec-na-conexao-de-escolas/>.

Acesso em 29 mar. 2024.

Ver também: <https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/>

reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Portaria nº 399 de 08/03/2023) que teve como desfecho o PL nº 5230/2023, apresentado pelo Governo Federal, que propunha alterações no ensino médio que consideravam em boa medida as críticas e proposições da Consulta. Mas, foi entregue para relatoria do deputado Mendonça Filho (ex-Ministro da Educação, pai do “novo” ensino médio) que apresentou um relatório substitutivo que, entre idas e vindas, foi aprovado no dia 20/03/2024 na Câmara dos Deputados, alterando a carga horária mínima da formação geral de 1.800 para 2.400 horas, dentre outras alterações, mas mantendo a referência nas competências e a dualidade entre educação básica e profissional.

O anúncio da construção de mais 100 Institutos Federais feito no dia 15/03/2024 é outra iniciativa importante, considerando que a expansão e interiorização dessa rede tem ampliado o acesso da classe trabalhadora a um ensino médio de qualidade e ao ensino superior. Embora, permaneça como desafio enfrentar a precarização do trabalho docente e as condições de funcionamento dessa rede, agravados com o desmonte dos últimos anos.

A despeito das disputas em torno do projeto educativo, com finalidades orientadas pelo interesse do mercado, e da hegemonia do capital também nessa política, os IFs têm assegurado uma formação técnica, aliada a uma sólida formação básica, na perspectiva do ensino médio integrado, que tem possibilitado aos jovens egressos tanto o exercício profissional como técnicos quanto a continuidade dos estudos em nível superior.

Também é relevante a iniciativa do Programa Pé de Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024 que pretende beneficiar 2,5 mi de estudantes de baixa renda, matriculados no ensino médio regular ou na modalidade EJA das redes públicas, pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família, com uma poupança de até 9.200,00 ao longo do ensino médio, como forma de incentivo à permanência escolar, considerando que segundo a PNAD Contínua divulgada em 22/03/2024 pelo IBGE, 9 milhões de jovens de 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio (18,6%) em 2023. O principal motivo do abandono escolar da juventude é a necessidade de trabalhar (41,7%) e o problema atinge principalmente a população negra (71,6% eram pretos ou pardos), com elevação desses índices na região Nordeste (54,4%). Mas, também, não se pode desconsiderar que a poupança, além de atender aos interesses do sistema

bancário, pode ser um bom incentivo, porém, não cria as condições necessárias para a juventude trabalhadora, cuja condição de sobrevivência atual, dificulta a permanência na escola, sobretudo, com a universalização da escola em tempo integral.

Soma-se, nesse inventário, que a mudança de orientação política no MEC pôs freio às iniciativas reacionárias da extrema-direita, com ações como a extinção do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim); a revisão das diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) no MEC e das políticas de educação da diversidade. Contudo, há que se permanecer vigilantes e combativos à extrema-direita que perdeu a hegemonia no Executivo, mas permanece lá e nos demais Poderes; na mídia tradicional e na Internet; nas escolas e Universidades; nas Igrejas e nas ruas. Chamam atenção os casos de violências em escolas, que se avolumaram no Brasil, nos últimos anos, e que contribuem para instituir uma pedagogia do medo e a defesa de projetos conversadores e militarização das escolas.

Em síntese, o pano de fundo do capitalismo contemporâneo se expressa, como um tempo de crises – uma crise estrutural: econômica, social, geopolítica, ambiental; por um capitalismo de guerra¹²; pela produção destrutiva e pela necropolítica¹³ –, agravados no estágio atual sob a hegemonia do capital financeiro.

Em tempos de crises, acirra-se a luta de classes e o capital resiste na manutenção dessa ordem social, intensificando as relações capitalista: a exploração do trabalho, a exploração e privatização da natureza, a expansão do mercado capitalista, a apropriação privada da mais valia social, efetivados através da reestruturação produtiva e do Estado neoliberal.

Em decorrência, as transformações no mundo do trabalho se concretizam na redução do trabalho vivo, na ampliação do desemprego estrutural, na

¹² MALHEIRO, Bruno. **Geografias do Bolsonarismo**: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé religiosa no Brasil/Prefácio Rogério Haesbaert. rio de Janeiro: Amazônia Latitute Press, 2022.

¹³ MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

flexibilização das formas de trabalho e nas mais variadas formas de precarização do que são expressões contemporâneas a “uberização” e o empreendedorismo.

No âmbito da educação, o capitalismo contemporâneo intensifica a privatização e subordinação da educação ao mercado, simplificando-a e padronizando-a, à forma de *commodities*, e convertendo-a em ativos financeiros negociáveis nas bolsas de valores. E intervém diretamente em suas finalidades educativas, no conteúdo e na forma escolar incidindo na qualidade da mercadoria-educação necessária para reprodução material e político-ideológica do capital na atualidade.

Na particularidade do capitalismo no Brasil, somam-se a natureza desigual e combinada de seu desenvolvimento, cuja formação social funda-se na colonização e no escravismo; sua inserção subordinada e dependente no sistema-mundo; as desigualdades regionais e entre os territórios rurais e urbanos; e a cultura conservadora e autoritária, a partir das quais a disputa pelas fontes de matérias primas e a reprimarização da economia brasileira com as diversas formas de negócios que ali se expandem: o agronegócio, o hidronegócio, o negócio da mineração, da energia, do carbono e tantos outros, intensificam a luta de classes nos territórios camponeses e dos povos tradicionais.

Nessa atualidade, as concepções de Estado, que orientam o estudo, permitem compreender as contraditórias possibilidades de conquista de políticas públicas de interesse da classe trabalhadora num Estado burguês, conquanto que esta mova-se em luta permanente na disputa de suas causas, sabendo-se que as referidas conquistas estarão sempre tensionadas pelos interesses das classes dominantes, com maior ou menor intensidade, na medida da correlação de forças em cada conjuntura e, ainda, implicadas pelas variações nas formas de Estado ou formas do Estado (Farias, 2001).

Se, por um lado, o avanço do capital no meio rural e a organização da resistência camponesa vão determinando a matiz da luta de classes no campo brasileiro; por outro, as especificidades da forma de Estado capitalista neoliberal e as nuances que assume no Brasil, desde os anos 1990, vão formando a trama onde se tecem as políticas públicas de educação do campo, em adversa conjuntura.

Nesse sentido, a emergência das políticas públicas de educação do campo coincide com o auge da etapa da reconfiguração do Estado brasileiro em sua forma neoliberal, sob o comando de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, no final dos anos 1990, momento de ascenso da luta pela terra e por reforma agrária no Brasil; consolida-se no período seguinte, marcado pela versão social liberal do neoliberalismo nos governos Lula e Dilma; e entra em estagnação e descenso já no final do Governo Dilma, numa conjuntura em que o agronegócio consolidado no campo brasileiro, avança na disputa do projeto de educação dos(as) camponeses(as), com forte ofensiva no estágio do neoliberalismo extremado e conservador brasileiro, do golpe de 2016 à eleição de Lula em 2022, quando um novo ciclo se abriu.

A compreensão da atualidade da política educacional no Brasil e, em particular, da política de educação do campo, está imbricada nas implicações do capitalismo contemporâneo sobre a educação da classe trabalhadora e sobre as políticas públicas sob a forma neoliberal do Estado capitalista contemporâneo.

E é na totalidade do capitalismo contemporâneo que as escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, contraditoriamente, se instituem como política pública de educação do campo, na atualidade do Estado neoliberal no Brasil, como desdobramento da luta de classes, particularmente travada no campo e na educação.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ATUALIDADE DO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO

*Para uma escola do campo,
Antes de tudo, o campo.
Pois, sem campo não há vida;
E para campo, reforma agrária.*

*E escolas,
Onde nossos filhos e filhas possam aprender o
conhecimento.
Porque o conhecimento nos humaniza;
Porque é nosso direito;
E por isso, fechar escola é crime!*

*Em seguida, a autonomia.
Pois, nossas escolas serão públicas;
Porque dirigidas político e pedagogicamente
pelo povo organizado:
Os trabalhadores e as trabalhadoras do campo.*

*Uma escola do povo;
Uma escola do campo;
Uma escola do trabalho;
Da classe trabalhadora camponesa!*

*Nessa escola não será o capital o educador;
Nem o Estado seu pelego;
Nem os professores e as professoras,
alienados cumpridores de programas “sem
partido”,
Das habilidades e competências para o
mercado;
Mas, sujeitos políticos, intelectuais, livres!*

*Educadores e educadoras do futuro;
Formadores e formadoras do homem e da
mulher do futuro;
Esses, também, políticos, intelectuais e livres!
Construtores e construtoras
Do campo do futuro;
Da sociedade do futuro.*

*Para tanto,
Não mais formação cognitiva, unilateral para o
mercado;
Mas educação omnilateral, multidimensional
para a vida.
Não mais educação individualista para a
competição e a exploração do homem pelo
homem;
Mas uma educação coletiva, socialista para a
solidariedade entre todos os seres.
Não mais formação de capital humano,
reprodutora, produtora de mais valia;
Mas uma educação politécnica, da teoria e da
prática, da práxis, do trabalho criativo.*

*Não mais uma educação apartada da vida, da
realidade. Educação neutra, sem cheiro, sem
sentido;
Mas uma educação contextualizada;
interessada pela vida; comprometida com a
transformação da realidade.*

*Essa escola não existe;
Estamos nós a inventá-la!*

*E para isso é preciso lutar, ocupar
E transformar a escola capitalista.
E construir a escola do campo!*

(Paulo Roberto, 2017)

A referência poética que abre a seção sobre a particularidade da educação do campo tem origem nas inquietações de uma professora, por ocasião da participação no “Encontro de educadoras e educadores da reforma agrária da regional amazônica do MST”, que aconteceu em São Luís/MA, em setembro/2017. Ao final de uma fala sobre a “escola do campo”, no intuito de compartilhar a experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, uma professora interpelou em busca de orientações para construir uma escola do campo em seu município, mas queria uma explicação “sem rodeios”. Em resposta, comentou-se que se tratava de um processo sócio-histórico complexo e que não haveria receitas, apontando o caminho da reflexão crítica sobre a escola hegemônica, a referência das pedagogias socialistas – entendidas como as que se contrapõem às pedagogias do capital e sua ordem – e o diálogo com outras experiências da classe trabalhadora (Caldart; Villas Bôas, 2017).

Contudo, posteriormente, valendo-se da licença poética, sintetizou-se uma possível “receita para uma escola do campo”, que ora inspira a organização da reflexão em torno da política de educação do campo que, sem se limitar à educação escolar, tem na escola a sua principal expressão.

Na seção, a síntese se desdobra em quatro movimentos, partindo do campo e da questão agrária como fundamentos concretos para a educação do campo, segue situando a luta mais ampla pela política de educação do campo e a luta específica pela construção de escolas do campo como lutas por direito e pela hegemonia do projeto educativo e finaliza com uma crítica propositiva que pontua contradições e possibilidades para a educação do campo na atualidade.

4.1 O campo e a atualidade da questão agrária no Brasil

Tomando como referência o paradigma da questão agrária, fundado na teoria marxista, a partir da síntese teórica proposta por Fernandes (2008), a questão agrária refere-se ao desenvolvimento e aos conflitos relativos ao uso, posse e propriedade da terra num dado sistema econômico. Embora refira-se a um fenômeno anterior ao capitalismo, configura-se particularmente em cada modo de produção. Portanto, ao analisá-la na atualidade, convém reportar-se à questão agrária no capitalismo, implicada com toda a sua dinâmica: sua gênese, seu desenvolvimento e suas crises e cuja essência repousa na renda capitalizada da terra.

No Brasil, a questão agrária está relacionada com sua origem colonial e escravocrata e as implicações na reprodução da desigualdade na formação social brasileira, onde a concentração de terras é um elemento central, da qual decorre a intensificação da exploração da renda da terra e a violência no campo. Nesse cenário, a disputa travada entre o campesinato e o capital acontece em torno da terra e do projeto de desenvolvimento, razão pela qual Fernandes (2008, p. 4), em diálogo com Martins (1981), refletiu que

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da *sujeição da renda da terra ao capital* (Martins, 1981, p. 175).

Desde os tempos mais remotos, a propriedade da terra sempre esteve na base do poder e a história da humanidade tem sido, em grande medida, a história da luta pela terra. No caso brasileiro, segundo Morissawa (2001, p. 57), “podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível”.

Determinaram que todo aquele território pertencia à Coroa portuguesa, o que sustentaram por força da violência, da qual resultou o genocídio que quase exterminou a população originária. Com o sistema de sesmaria, inauguraram uma estrutura fundiária que daria origem à concentração de terras e ao latifúndio, formalizada em sua natureza mercantil e capitalista com a Lei de Terras, de 1850, que conferiu o *status* de propriedade privada.

A concentração privada de terras tem sido uma marca que se perpetua ao longo da história de nosso país, atravessando os diversos contextos socioeconômicos, até os dias atuais. Segundo o estudo de Pinto et al. (2020, p. 10) com base nos dados do Censo Agropecuário de 2017¹⁴, o “estrato dos 10% maiores imóveis ocupam 73% da área de uso privado do Brasil, enquanto o estrato dos restantes 90% menores imóveis ocupa somente 27% da área. Em todos os estados brasileiros os 10% maiores imóveis detêm mais de 50% da área”.

À privatização das terras alia-se a forma da colonização portuguesa, que insere o Brasil no processo de mundialização do capitalismo, numa relação subordinada a partir dos interesses do capital estrangeiro, condição ainda hoje não superada. Nesse cenário, o fornecimento de matérias primas, minérios e produtos agrícolas para a emergente sociedade industrial europeia dão o caráter rural da formação da sociedade brasileira, que vai se estender até meados do século XX.

Segundo Alentejano, Christófoli e Martins (2023), os dados sobre a estrutura fundiária brasileira contemporânea apontam para três processos concomitantes: o aumento da concentração fundiária; o avanço do agronegócio sobre as terras públicas e comunitárias; e a ampliação da aquisição de terras por empresas e fundos de investimentos estrangeiro, reproduzindo e intensificando a concentração e a natureza colonial, seja pelo aumento da propriedade estrangeira, pela prioridade da produção de *commodities* para atender a interesses externos, ou pela destinação do capital produzido também para o exterior, origem dos principais acionistas das grandes corporações transnacionais que operam na agricultura brasileira.

O Brasil rural, do período colonial ao início da república, faz-se a partir do encontro entre os europeus, os nativos e os africanos aqui escravizados, numa relação desigual marcada pela opressão e pela resistência, conformando uma sociedade apartada, dos pontos de vista social, econômico e político, com particular nuance racista, com uma imposição da cultura dominante de matriz europeia sobre as demais e a concentração de terras, riquezas e poder.

Segundo Sampaio Jr. (2013, p. 190), as raízes coloniais vão estabelecer

¹⁴ <https://censoagro2017.ibge.gov.br/>

“o latifúndio e a superexploração do trabalho como pilares fundamentais da vida econômica e social no campo”, por um lado, concentrando riqueza e poder numa assimetria abismal entre capital e trabalho; e, por outro, constituindo um enorme exército de reserva que viabiliza a superexploração do trabalho no campo e na cidade.

É somente a partir do final do século XIX, com a abolição da escravidão, a Proclamação da República e a emergência do capitalismo industrial no Brasil, acentuado na segunda metade do século XX, que a sociedade brasileira, seguindo a ordem do capitalismo internacional, intensifica seu processo de industrialização e urbanização.

As indústrias ganham importância econômica e as cidades, o *status* de modernidade, ao mesmo tempo em que o campo vai sendo negado e inserido nesse projeto como realidade a ser superada. O futuro da sociedade estaria nas cidades, lugar do progresso, do desenvolvimento, da vida. Ao campo restaria o atraso, o flagelo da seca, as velhas fazendas improdutivas, a “política dos coronéis”, a “morte severina”.

Contudo, o latifúndio resiste cumprindo seu papel na estrutura do capitalismo no Brasil, como um “elemento estratégico do padrão de acumulação e do padrão de dominação do capitalismo dependente como um todo”, reproduzindo “o extraordinário desequilíbrio na correlação capital-trabalho”, que “é uma premissa da superexploração do trabalho”, e “a brutal assimetria na correlação de forças entre os “proprietários” e os “não proprietários”, um dos pilares fundamentais que sustenta o Estado autocrático burguês” (Sampaio Jr., 2013, p. 201).

Nas últimas décadas, a partir da reestruturação do capitalismo no Brasil, verifica-se um processo de expansão capitalista aos territórios mais periféricos, onde até então só debilmente chegava, intensificando o processo de modernização do campo, com o agronegócio, que tem possibilitado, através da tecnologia, aumentar a produção e a produtividade agrícola com superexploração do trabalho e da natureza.

Nesse contexto, o Brasil vem ocupando na economia mundializada uma posição de fornecedor de grãos (*commodities*), que tem conferido uma nova importância econômica para o campo, e este tem sido posto, cada vez mais, como lugar de negócio. Um campo sem camponeses, que necessita apenas de

uma pequena quantidade de mão de obra qualificada dentro dessa nova matriz de produção, baseada em tecnologia de ponta, nos agrotóxicos, nos transgênicos e na padronização dos alimentos.

O desenvolvimento do agronegócio como projeto do capital para o campo, demanda vastas extensões de terras desocupadas, maquinário com alta tecnologia, reduzida mão de obra especializada e infraestrutura de energia e transporte. E contando com o empenho do governo brasileiro, com vultosos investimentos para o setor, não encontra obstáculos para expandir-se; exceto, pelo fato de que apesar de todo o abandono a que foi relegada a população camponesa, muitos permanecem no campo.

Se, outrora, a cidade, em sua avidez de mão de obra operária, oferecia como atrativos o trabalho assalariado precário e condições de vida que superavam a escassez rural; nos últimos anos, essa história vem mudando de rumo. O encanto das cidades se desfaz, nela não cabem todos – na verdade nunca coube – mas cada vez mais aumenta o número dos que sobram. Aumenta o desemprego, as favelas, a poluição, a violência e a miséria. O modelo de desenvolvimento capitalista arrasta-se de uma crise a outra, mantendo os lucros sempre às custas do aumento da exploração do trabalho, das tecnologias e dos recursos naturais.

Esse é o palco onde irão estrear os mais violentos conflitos contemporâneos de enfrentamento dos trabalhadores camponeses e o capital financeiro internacional, empreendedor da moderna indústria agrícola. Pressionados a abandonar suas terras e sem alternativas reais de sobrevivência, no campo ou na cidade, os camponeses, nos seus mais variados contextos e nas mais variadas formas de luta, resistem. E de onde era só calmaria veio guerra; e onde parecia deserto se viu gente. De norte a sul do país testemunhou-se, nas últimas décadas, a presença, a organização e a luta dos indígenas, dos quilombolas, dos seringueiros, dos pescadores, dos sem-terra. Uma luta pela vida e por modos de vida antagônicos ao projeto de campo do capital.

Na atualidade do capitalismo no Brasil, os territórios rurais ganham centralidade na reprodução do capital com o agronegócio, o hidronegócio, a mineração, o negócio da energia e as várias formas de avanço do capital sobre o campo em sua diversidade. Porém, a resistência camponesa, expressa nas diversas formas de produção e ocupação de territórios, possibilita vislumbrar o

futuro do campo, também, como lugar de viver, a partir da perspectiva dos povos originários, tradicionais e camponeses. Nesse sentido, Fernandes (2004) afirma que já não basta conquistar a terra, é necessário constituir um território camponês.

Se por um lado, a atualidade do capitalismo mostra a hegemonia do capital, no desenvolvimento das forças produtivas do campo, com o avanço acelerado da territorialização do agronegócio, por outro, a luta pela terra, promovida pelas variadas organizações indígenas e camponesas, tem permitido avançar, embora em menor velocidade, territorialidades sob as mais variadas configurações jurídicas – áreas indígenas, comunidades quilombolas, assentamentos de reforma agrária – que possibilitam o acesso do trabalhador à terra, principal meio de produção, e de um relativo controle do processo de trabalho. Submetidos a uma economia capitalista, o mercado e as políticas públicas acabam por limitar bastante essa autonomia. Contudo, constituem-se territórios de resistência, tensões e contradições ao modo de produção capitalista (Fernandes, 2004).

Numa correlação de forças absurdamente desigual, o capital intensifica a concentração de terras e “acirra ainda mais as terríveis contradições que opõem o latifúndio ao homem pobre” (Sampaio Jr., 2013, p. 191). Pelo Censo Agropecuário de 2017, estima-se um índice de Gini em torno de 0,8 pontos, um dos mais elevados indicadores de concentração privada da terra do mundo, com curva crescente, não somente mantendo a herança colonial, cuja estrutura fundiária tem sido estável ao longo da história; mas intensificando-a, “numa perfeita simbiose entre modernização técnica e latifúndio” (Sampaio Jr., 2013, p. 190).

Em contraparte, ao avanço do agronegócio e das desigualdades, segue o aumento da violência no campo, da fome, da pobreza, do desemprego e da destruição da biodiversidade, confirmando “o papel determinante do latifúndio na reprodução das estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais responsáveis pela perpetuação do regime de segregação social herdado do período colonial” (Sampaio Jr., 2013, p. 193).

Segundo dados do censo demográfico do IBGE, em 2022¹⁵, mais de 25,5 milhões de brasileiros viviam na zona rural. A maior parte dessa população em condições precárias de sobrevivência. Resguardadas as devidas diferenças, não tem melhor sorte a maioria, dos cerca de 177 milhões, que vive nas periferias das cidades. Considerando-se exclusivamente as populações camponesas, esses números por si só justificariam a relevância da questão agrária contemporânea.

Contudo, as implicações da questão agrária nos condicionantes da relação trabalho-capital no atual estágio do capitalismo no Brasil dizem respeito ao destino de toda população brasileira, uma vez que representa um conjunto de contradições decorrentes da apropriação capitalista da terra, historicamente marcado pela concentração das terras e das riquezas, acompanhada da produção de miséria, exclusão, violência e as mais variadas formas de desigualdades no campo e na cidade, bem como das lutas dos camponeses, por direitos, por terra, por território e, em última instância, contra o avanço do capitalismo no campo, situando a questão agrária como uma particularidade da questão social no Brasil.

Por outro lado, a superexploração do trabalho, no campo e na cidade, com a captura da renda da terra pelo capital, a crescente precarização do trabalho e o desemprego estrutural; a elevação do pauperismo com mais de 28 milhões abaixo da linha de pobreza, segundo a Fundação Getúlio Vargas, e cerca de 55% da população brasileira em situação de insegurança alimentar ou fome; os crescentes índices de violência no campo e na cidade, inclusive com números crescentes nos conflitos de terra, são expressões da questão social brasileira que, segundo Sampaio Jr. (2013, p. 193), “encontra-se na relação umbilical entre a concentração da propriedade fundiária e a presença de um gigantesco exército industrial de reserva permanentemente marginalizado do mercado de trabalho”.

A herança colonial da formação brasileira perpetuada ao longo do seu desenvolvimento, fundada na concentração da terra, que se intensifica com o agronegócio; o padrão de acumulação e dominação do capitalismo dependente, erguido sobre um fosso entre as classes sociais, num abismal desequilíbrio entre capital e trabalho, e numa subserviência ao capital estrangeiro, às custas da

¹⁵ <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

superexploração do trabalho e da natureza; e o gigantesco e crescente exército de reserva, que intensifica a exploração do trabalho, acirram não somente as “terríveis contradições que opõem o latifúndio ao homem pobre” (Sampaio Jr., 2013, p. 191), mas às contradições que opõem o capital ao trabalho, explicitando nexos entre a questão agrária e a questão social no Brasil.

Ocorre que o predomínio da exploração capitalista no campo, com suas diversas faces e negócios – o agronegócio, o hidronegócio, a mineração, as energias e tantos outros – avança provocando profundas e aceleradas mudanças no campo, intensificando a concentração de terras e de riquezas, a exploração e a degradação do trabalho e da natureza, reduzindo a necessidade de trabalho vivo e restringindo o território camponês (Vendramini, 2015).

Contudo, avançam também suas contradições expressas no desemprego, na fome, na violência, na destruição, no esgotamento ambiental, nas mudanças climáticas, evidenciando que a hegemonia da agricultura capitalista no Estado brasileiro precisa ser, cada vez mais, confrontada com políticas públicas que fortaleçam a agricultura familiar, os povos originários e tradicionais, a reforma agrária, a defesa do meio ambiente, a produção de alimentos saudáveis e a agroecologia, ampliando o território camponês.

Apesar da violenta ofensiva do capital, os(as) camponeses(as), nos seus diversos territórios, resistem, lutam e vivem, disputando o projeto de campo e constituindo-se em uma força social relevante na disputa do projeto de sociedade. As áreas de reforma agrária, os territórios indígenas e quilombolas, as reservas extrativistas e as comunidades tradicionais são um contraponto, a última trincheira para o avanço da destruição capitalista e o solo fértil de onde fecundou a educação do campo.

Nesse campo, atravessado pela luta de classes, a educação do campo somente pode avançar como educação da classe trabalhadora, de uma parte daqueles e daquelas que vivem do próprio trabalho e que só tem sentido de existir se esses homens e essas mulheres que reproduzem sua existência no campo, em sua diversidade, continuarem existindo e tensionando as relações com a terra e entre si, na contradição com a lógica capitalista (Caldart, 2004; 2019).

Nessa perspectiva, a unidade do campo não se contradiz com sua diversidade sociocultural nem se reduz a um particularismo que se contrapõe à

classe trabalhadora, antes, constitui-se como unidade na diversidade e como particularidade na totalidade da luta de classes.

É a intensificação da luta de classes no campo brasileiro, desde o final do século XX, que situa a educação do campo no seio da luta pela terra e por território. Nessa perspectiva, a escola do campo é a escola do trabalho, da classe trabalhadora camponesa, e suas finalidades vinculam-se à formação humana para a emancipação e para a transformação do campo e da sociedade, para além do capital (Mészáros, 2008).

Nessa conjuntura, a escola do campo é uma necessidade e uma construção histórica dos que vivem e trabalham no campo, que avança na medida do avanço do território camponês, que concebe o campo como lugar de vida de todos os seres da natureza. Não tem lugar no território do agronegócio e, sob a sociabilidade do capital. É mantida na medida da luta e da correlação de forças entre as classes. É uma utopia que só se efetiva plenamente com a superação dessa ordem destruidora, desumanizadora desse tempo histórico; mas, que precisa forjar-se na contraditória atualidade do campo brasileiro. Portanto, é um desafio estrutural para a educação básica do campo o avanço na luta em defesa e pelo alargamento do território camponês, pois, para uma escola do campo, antes de tudo, o campo.

4.2 Da luta pela terra à educação do campo: uma luta por direitos e por hegemonia

A educação do campo trata-se de um fenômeno social que é uma novidade na história da educação brasileira, cuja origem é datada do final dos anos 1990. Como elaboração teórica constitui-se uma categoria de análise que nos permite compreender experiências históricas de outros tempos e lugares (Caldart, 2012). Contudo, como movimento social e políticas públicas, refere-se a um fenômeno que se origina e se desenvolve no contexto da atualidade do Estado capitalista neoliberal brasileiro.

Suas origens contemporâneas têm raízes nas transformações da dinâmica da luta de classe no campo brasileiro, com maior intensificação das relações de exploração mediante o avanço da agricultura capitalista, como parte do movimento de reestruturação do capitalismo e do papel assumido pelo Brasil

de fornecedor de *commodities* ao mercado mundial e da organização e resistência dos povos do campo, nos variados contextos, tensionando a luta pela terra.

Nessa conjuntura, a educação do campo se institui como política pública envolta em desafios e contradições para sua implementação face ao avanço do capital sobre o campo brasileiro, sobretudo com o agronegócio, restringindo o território camponês; e no campo da educação, com a expansão da esfera do mercado educacional em detrimento à educação como política social e a intensificação da ação dos aparelhos privados de hegemonia do capital, na disputa dos projetos de educação, do que é emblemática a reforma empresarial dirigida no Brasil pelo Todos Pela Educação (Freitas, 2018).

Não se trata, portanto, de uma educação do campo em tese. Mas, a um fenômeno historicamente situado na totalidade da sociedade capitalista contemporânea. Uma particularidade que se compõe como educação e como campo, determinada pela dinâmica atual da luta de classe no campo brasileiro e pela atualidade da luta em torno do projeto de educação, tendo como contradição a hegemonia da educação capitalista.

Com o avanço do agronegócio no campo brasileiro, acirra-se a luta pela terra e os conflitos no campo, exigindo a organização camponesa em movimentos sociais, que têm protagonizado a resistência camponesa, dos povos tradicionais e indígenas em defesa da terra e da territorialização de seus modos de vida, recorrendo a diversas estratégias de luta social, do que é exemplar a luta por reforma agrária protagonizada pelo MST, ao longo dos seus 40 anos de existência.

Esse movimento tem colocado na agenda nacional não somente a questão agrária e a política fundiária, mas tem pautado diversas outras políticas públicas, necessárias para a produção e reprodução da vida no campo, contrapondo-se ao projeto da agricultura capitalista, com reivindicações de interesse do polo do trabalho, explicitando seu caráter de classe.

É no contexto dessas lutas que se constitui a educação do campo, como política educacional que afirma o direito das populações camponesas à educação pública e reconhece a necessidade de um projeto de educação apropriado às peculiaridades do trabalho e da vida no campo, onde, numa conjuntura marcada por disputas de projetos de campo que se antagonizam – a

agricultura capitalista e a agricultura camponesa –, a referida apropriação é igualmente tensionada pela luta de classes, de forma que a educação do campo somente realiza-se efetivamente com a prevalência do território camponês e como educação da classe trabalhadora, uma vez que suas raízes se encontram na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; na agricultura camponesa e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019).

Desse modo, a luta pela terra, a partir das novas necessidades que a realidade apresenta, se faz luta por políticas públicas de educação. Pois, contraditoriamente, a despeito da necessidade ou da afirmação positiva do direito, expresso na Constituição Federal de 1988, como nos diz Saviani (2013, p. 754) “vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado”, sobretudo para as populações camponesas. E a despeito das diferentes disposições dos titulares de plantão no Governo Federal, em seu papel mediador entre as classes dominante e trabalhadora, a garantia da educação do campo como política pública se expressa sempre na correlação de forças entre as classes sociais, sob o protagonismo dos movimentos sociais camponeses.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia, no Estado de Goiás, promovida pelo MST em parceria com a UnB, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tornou pública no debate educacional a expressão “educação do campo”, afirmando uma concepção de educação que se constitui a partir das práticas e elaborações dos movimentos sociais camponeses, emergentes na fase atual da luta pela terra, e na disputa do projeto de desenvolvimento do território camponês, colocando o campo na pauta das políticas públicas educacionais e da pesquisa acadêmica em educação, aportando uma especificidade ao conceito de educação: o campo.

Sua originalidade está no campo. Essa é a especificidade da educação do campo: o que a define são os sujeitos do campo, a classe trabalhadora camponesa reivindicando o direito à educação e disputando o projeto de formação dos camponeses e camponesas, enquanto disputam o projeto de

campo e sociedade. Disputa cujo desfecho somente é plenamente realizável com a superação da ordem capitalista.

Vale ressaltar que a educação do campo é, antes de tudo, educação no sentido da formação humana, tal qual define Saviani (2003, p.13), ao referir-se ao trabalho educativo como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ao mesmo tempo, o movimento social que a constitui reconhece a importância da educação escolar na atualidade para a formação do ser humano contemporâneo, bem como para a resistência camponesa, pautando uma agenda de políticas públicas de educação do campo.

É, portanto, a histórica negação da educação escolar às populações camponesas, decorrente do próprio desenvolvimento capitalista, e o reconhecimento da importância do conhecimento socialmente produzido para a afirmação do território camponês, na atualidade, que orientam a luta em defesa do direito, demarcando o lema da II Conferência Nacional de educação do campo, em 2004: “educação do campo: direito nosso, dever do Estado!”.

Dialeticamente, aqui se encontra um duplo movimento de afirmação e negação. A educação do campo, além da reivindicação do direito à educação escolar, faz uma crítica à educação hegemônica capitalista, a partir da especificidade dos sujeitos que protagonizam a luta no campo, da realidade contemporânea camponesa, da particularidade da luta de classe no campo, afirmando as especificidades dos modos de vida e produção camponesas, que se contrapõem ao modo de produção da agricultura capitalista. Partindo da necessidade concreta e da reflexão crítica questiona as finalidades e a forma escolar hegemônica, inspirada pelas elaborações construídas nos processos formativos populares, na organização coletiva, nas lutas sociais e em matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista.

A referida crítica concretiza-se com diferentes nuances e abrangências. Em certa medida, se detém na origem histórica da escola pública educadora da classe trabalhadora que se universaliza a partir da hegemonia burguesa da sociedade capitalista urbano-industrial. Circunscrita na aparência imediata limita a crítica à educação da cidade, numa falsa contraposição, entre “educação do campo” e “educação da cidade”, restringindo-se aos aspectos culturais,

resultando numa defesa conservadora da contextualização da educação à realidade camponesa e a disputa do projeto educativo à esfera pedagógica.

Efetivamente, a educação da cidade que se critica é a educação capitalista que se hegemoniza no espaço urbano e chega precária e fragmentariamente ao campo tal qual foi concebida. E, nesse sentido, segundo Caldart (2004), é a luta em defesa da terra, a resistência camponesa e a construção de um projeto de campo, pelos camponeses, que forjam a educação do campo como uma nova concepção de educação, que se diferencia do que até aqui foi posto pela “educação rural”, exatamente por seu vínculo de origem com a classe trabalhadora camponesa e suas especificidades. Construída nas lutas de suas organizações e vinculada aos interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses, para além de uma educação contextualizada, trata-se de um projeto de formação do homem e da mulher do campo, na perspectiva da emancipação humana e de um projeto de desenvolvimento do território camponês.

Nessa perspectiva, é somente a partir de uma nova visão de campo e de educação que se tem uma nova relação com as políticas públicas. Outro campo, outras políticas. Nem uma visão de campo como atraso, nem o agronegócio promoverão políticas públicas de educação da classe trabalhadora camponesa. O avanço na consciência dos direitos; a organização dos movimentos sociais e a luta pela terra; e a compreensão da educação como direito dos povos do campo são bases fundamentais desse novo momento (Arroyo, 2005).

Essa concepção de educação do campo diz respeito, portanto, à classe trabalhadora do campo. Uma educação popular, na perspectiva desses sujeitos e efetivada por eles; desenvolvida no campo e afirmadora do modo de vida camponês; vinculada a um projeto de campo que represente os interesses da classe trabalhadora camponesa, em contradição com o modo de produção capitalista. Uma educação do trabalho.

Incompatível com o agronegócio e as perspectivas de educação construtoras do campo como lugar estritamente da produção e do negócio, promovidas pela agricultura capitalista, essa concepção de educação do campo tem como contradição fundamental, não a educação da cidade, mas a educação do capital, compreendendo que “apenas dentro da perspectiva de ir para além

do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica” (Mészáros, 2008, p. 68).

No entanto, apesar dos avanços significativos na elaboração conceitual protagonizada pelos movimentos sociais camponeses em interlocução com intelectuais e segmentos do meio acadêmico, do que o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) é um importante instrumento; das conquistas no plano jurídico com um marco legal significativo, do que são exemplos: as Diretrizes da Educação do Campo e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo; da institucionalização de uma Política Nacional com instâncias específicas de gestão da educação do campo no MEC, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e das diversas experiências das organizações camponesas na educação formal e informal, o avanço da hegemonia capitalista no campo e na educação em antagonismo aos projetos de resistência da classe trabalhadora camponesa, demarcam em igual medida os limites de materialização do projeto da educação do campo, na perspectiva da classe trabalhadora, ante ao domínio do projeto de formação do capital.

É nessa conjuntura marcada pelo acirramento na disputa das políticas educacionais de educação do campo, no cenário nacional, com avanço do agronegócio no campo brasileiro e do projeto de educação neoliberal, que se observa a conquista e implementação do conjunto de escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como a ação mais expressiva da política estadual de educação do campo, e a incidência do MST na formulação e implementação dessa política social, disputando a gestão e o projeto pedagógico dessas escolas, na perspectiva da educação do campo.

Ademais, embora a atual legislação da educação do campo, construída numa conjuntura de ascensão dos movimentos sociais camponeses, ofereça uma base jurídica favorável à construção de um projeto de educação escolar, que permite avançar numa relação entre trabalho e educação, na perspectiva da classe trabalhadora, o controle do Estado burguês na gestão das políticas públicas, arrefece as reais possibilidades de avanços tomando mão de uma série de mecanismos, dentre os quais, a padronização dos sistemas de gestão escolar; o controle sobre o perfil de formação inicial dos professores; o material

didático; o sistema de financiamento e de avaliação nacional. Tais mecanismos engessam a estrutura da política de educação escolar, limitando as modificações em sua forma, exigindo uma intervenção não somente no chão das escolas, mas em todo o sistema educacional brasileiro.

Ocorre que, como parte da mesma dinâmica das transformações contemporâneas de um capitalismo agonizante, em que o Estado burguês se reconfigura em sua versão neoliberal, a educação, em particular no que se refere à formação da classe trabalhadora, vê-se tensionada por um conjunto de reformas, decorrentes da necessidade contemporânea de reprodução objetiva e subjetiva do capital, em seu atual estágio.

Nessa direção, um conjunto de medidas vem sendo implementado nas políticas educacionais brasileiras, desde os anos 1990, como expressão do capitalismo neoliberal na educação, intensificando-se na última década, com uma articulação mais orgânica do empresariado brasileiro, através de seus aparelhos privados de hegemonia – do que é emblemático o TPE – e a implementação da reforma empresarial da educação no Brasil, da qual os exames nacionais de larga escala, a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas diretrizes de formação de professores são os instrumentos da vez (Freitas, 2018).

Portanto, o pano de fundo, de lado e de frente é a intensificação da esfera privada sobre os diversos aspectos da educação pública, radicalizando a dimensão da educação-mercadoria, expandindo o mercado educacional; e a customização da mercadoria-educação às necessidades, interesses e lógica do mercado (Neves; Pronko, 2008).

Com o golpe de 2016, se tem um esvaziamento da política de educação do campo, que já vinha perdendo fôlego, em virtude do descenso da força política dos movimentos sociais camponeses, frente à agressiva territorialização do agronegócio e o avanço da reforma empresarial da educação.

Tal conjuntura eleva a complexidade da disputa de projetos, numa relação ambígua entre os interesses do capital, que se expressam numa intervenção cada vez mais direta na educação da classe trabalhadora, pela privatização e pela ação direta de suas agências privadas de hegemonia e os interesses da

classe trabalhadora veiculados através da ação dos movimentos sociais nos quais se organizam (Bahniuk, 2015).

Com a eleição de Lula para o seu terceiro mandato, em 2022, a recriação da Secadi foi a cota popular no Ministério da Educação. E para a educação do campo, a criação da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental, com uma Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo, recolocou a educação do campo na estrutura do Ministério, criando as possibilidades institucionais de retomada da política, desmontada com o golpe de 2016. Também é relevante a composição dos gestores dessa política com referência no Movimento da Educação do Campo e a reativação e recomposição da Comissão Nacional de Educação do Campo.

Apesar da estrutura e recursos limitados, a referida diretoria tem dirigido esforços para reativar ou dinamizar ações de educação do campo, encerradas ou desmobilizadas desde o golpe de 2016, das quais se destacam as iniciativas referentes à formação inicial e continuada de educadores, tais como o fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC); a ampliação da Ação Escola da Terra e o lançamento do Parfor Equidade, potencializando a política de educação do campo no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

As ações desenvolvidas no âmbito do MEC e a reestruturação da instância federal de gestão dessa política cumprem um papel importante no avanço da educação do campo. Contudo, preocupa a reduzida e secundária participação dos movimentos populares e sindicais do campo como sujeitos dessas ações e os riscos de perda da energia vital e dos princípios de origem da educação do campo.

Além disso, destacam-se ações de financiamento e infraestrutura para escolas do campo (Novo PAC com construção e manutenção de escolas do campo; PDDE Campo; PDDE Água...) que, por sua natureza, incidem principalmente nas redes municipais e estaduais de educação, respondendo a desafios históricos e fundamentais das condições concretas de funcionamento das escolas do campo. Mas, permanece em aberto o desafio de avançar na transformação da forma escolar, disputando o projeto de educação do campo no chão das escolas.

Foi também uma conquista relevante a homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da

Alternância na Educação Básica e na Educação Superior pelo MEC. Fato que ocorreu somente três anos após a aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2020 pelo CNE e mediante a pressão política da Marcha das Margaridas, sinalizando o caminho por onde se deve seguir para avançar com a educação do campo.

Por fim, o Seminário Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, realizado de 28/02 a 02/03, em Salvador, foi um grande encontro, fez um necessário balanço da política de educação do campo, reconhecendo avanços da trajetória e apontando questões relevantes do momento presente. Roseli Caldart, em sua fala durante o encontro chamou a atenção para o título do Seminário, que ao enfatizar as identidades dos diversos sujeitos do campo pode estar também expressando fragilidades na construção da unidade de classe, que originalmente procurou afirmar-se como campo, em sua diversidade.

Também ficou visível que a estratégia de organização do Seminário, a partir das ações relevantes da educação do campo no MEC e no Pronera produziu um diálogo sobre a política de educação do campo em seus diversos aspectos, mas com uma desigual representatividade dos sujeitos, com expressiva presença das IES, mas com reduzida participação dos movimentos sociais e sindicais e de quem está no chão das escolas.

Noutra frente, se destacaram os avanços com a retomada do Pronera, a partir da recomposição de sua Coordenação Nacional e da Comissão Pedagógica Nacional (Portaria nº 186/2023), com a atualização do valor aluno/ano (Instrução Normativa nº 11/2023) e do valor das bolsas (Instrução Normativa nº 134/2023). Foi feita uma boa animação mobilizando a elaboração de novos projetos, alcançando em 2024 o número de 35 projetos em andamento, de 28 instituições proponentes, envolvendo 4.362 vagas e mais 42 novos projetos aprovados, de 26 instituições proponentes, num total de 2.435 vagas¹⁶. Esses números poderiam ser muito mais expressivos, se não fossem as precárias condições estruturais do Programa e a irrisória disponibilidade de recursos, naquele momento.

Ao longo do Seminário Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas fizeram coro as vozes pela retomada da luta em defesa da educação do campo, ratificando que a necessária luta por políticas de educação

¹⁶ <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>

do campo está encravada na luta de classes, dos(as) que vivem do trabalho no campo contra o capital, compreendendo que a educação do campo compõe a luta da vida contra o negócio, pois onde o agronegócio avança, a escola fecha. Por isso, é tão árdua a luta por escolas do campo e, pela mesma razão, fechar escola é crime!

Uma vez compreendida implicada com a luta de classes, a educação do campo, como educação da classe trabalhadora numa perspectiva emancipadora, que se constitui historicamente no chão das contradições decorrentes da atualidade do desenvolvimento do capitalismo no campo, não pode encerrar-se somente como tarefa educacional, mas simultaneamente como tarefa de “transformação social ampla e emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 76).

4.3 A luta é por escola e pelo projeto de educação do campo

A construção do novo somente é possível a partir das contradições históricas do tempo presente, para o qual a escola não é suficiente, mas é necessária na educação básica dos seres humanos, construtores do futuro.

É a escola o principal meio de acesso aos conhecimentos clássicos – de base científica, artística e filosófica – sem os quais não se consegue compartilhar plenamente o estágio atual da humanidade. Por isso, a escola cumpre papel importante na humanização, conhecimento que é base fundamental para a compreensão da realidade, sem o qual o desafio ontológico e histórico de transformá-la torna-se tarefa hercúlea, porque se restringe a humanidade transformadora (Saviani; Duarte, 2010).

Certamente, não se trata de uma relação neutra e passiva com a escola e os conhecimentos, porque são outros os sujeitos da educação, referentes a outra humanidade que não a dos opressores, que se constrói também com outras epistemologias e outras pedagogias, que têm raízes na ancestralidade dos(as) que vivem e trabalham no campo brasileiro. Isso requer o duplo e dialético desafio de lutar por escolas e, simultaneamente, se colocar na tarefa crítica e criativa de sua transformação (Freire, 1983; Arroyo, 2023).

Além disso, conscientes de que a escola necessariamente se ocupa da formação humana, para além da dimensão cognitiva, é um desafio dirigir intencionalmente as tarefas educativas da escola para as múltiplas dimensões

do ser humano, rompendo com a formação unilateral para as habilidades e competências do mercado e avançado na direção de uma formação multilateral (Caldart, 2023).

Ao conceber a educação e a escola do campo a partir dos interesses e das necessidades sócio-históricas dos que vivem e trabalham no campo, na disputa e construção de um projeto de campo e de sociedade que se contrapõem ao capital, o conhecimento científico – para além da epistemologia colonizadora – e, por consequência, a escola – para além da pedagogia do capital – em sua relação com os territórios camponeses e seus saberes, têm um papel fundamental.

No entanto, sob a hegemonia do capital, a educação básica da classe trabalhadora – do campo e da cidade – se subsume aos seus interesses objetivos e subjetivos de reprodução, restringindo-se, na atualidade, às habilidades e às competências do mercado do desemprego, cujas principais e cada vez mais reduzidas formas de trabalho são flexíveis e precarizadas, predominando a formação de um exército de excluídos jogados à própria sorte, sob o fetiche do empreendedorismo.

Num tempo em que tudo se transforma em mercadoria, não somente as finalidades da educação são dirigidas para o mercado, mas ela própria torna-se mercadoria, intensificando direta ou indiretamente sua natureza privada com a intervenção do empresariado, seja gerindo o negócio da educação, seja customizando sua qualidade aos seus mesquinhos interesses imediatos, através da atuação direta e intensiva de suas agências privadas de hegemonia nas instituições responsáveis pelas políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal (Gramsci, 2007).

Sob essa lógica, o conhecimento é outro negócio e passa ao largo da escola pública, sendo inacessível à maioria dos(as) trabalhadores(as) ou distribuído de forma restrita e seletiva, conforme as necessidades técnicas e ético-políticas do mercado; e a escola, uma mera reprodutora do capital e da natureza desumanizante da sociabilidade capitalista.

No campo, seja pelo avanço do agronegócio, com redução da população e do território camponês, seja pela hegemonia da lógica empresarial economicista na educação, a negação do acesso ao conhecimento se materializa num movimento sistemático de fechamento de escolas.

Considerando que, em muitas localidades rurais, a escola é a principal, senão a única, política pública a que as pessoas têm acesso, assumindo toda diversidade de funções sociais, fechar essas escolas é negar, em primeiro lugar, o conhecimento; mas, não somente, é restringir o acesso a outras políticas sociais, ao lugar do encontro, do lazer, ao centro cultural de muitas comunidades rurais. Por isso, acerta o MST ao denunciar que fechar escola é crime!

E para contrapor-se ao fechamento de escolas, somou-se a inclusão, pela Lei nº 12.960/2014, do parágrafo único, no Art. 28 da LDB nº 9.394/1996, que regulamenta o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, exigindo a manifestação prévia do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, apresentação de justificativa pela Secretaria da Educação, análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar. Além disso, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 211/2015, que propõe incluir a manifestação do Ministério Público entre as prerrogativas para fechamento de escolas.

No entanto, esse é um desafio que segue, considerando que, segundo os dados do Inep, entre 2000 e 2021, foram fechadas mais de 151 mil escolas no Brasil, das quais 105.385 foram fechadas nos territórios rurais, em comunidades do campo, indígenas e quilombolas¹⁷. Das que seguem abertas, embora se registrem avanços importantes nas condições e na qualidade das escolas do campo, ainda predominam as condições precárias de funcionamento: com a maioria dos professores com contrato temporário; com turmas multisseriadas, sob a lógica da seriação; com estradas de difícil acesso e transporte escolar em condições inapropriadas.

Também houve avanços na formação inicial e continuada de professores(as) para a educação básica com o Pronera, as Licenciaturas em Educação do Campo e a Ação Escola da Terra. Entretanto, permanece a ausência de concursos para as escolas do campo, com dificuldades de inserção dos(as) egressos(as) das LEdoCs na educação básica e contratações temporárias, com baixos salários e instabilidade nos quadros docentes das

¹⁷ Fonte: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/14354-seminario-discute-o-fechamento-de-escolas-do-campo-indigenas-e-quilombolas-nos-ultimos-anos>.

escolas do campo, que ficam à mercê dos interesses eleitorais da pequena política.

Após 25 anos de educação do campo, segue como grande desafio a garantia das condições objetivas da educação básica do campo, que passa pela luta em defesa do campo e da educação, mas, também, por um projeto pedagógico apropriado à realidade diversa do campo que não cabe na régua curta da relação custo-aluno da lógica empresarial, no padrão seriado e disciplinar da organização escolar hegemônica e seus sistemas engessados de gestão, de planejamento e de avaliação.

Em relação à forma escolar, ergue-se Brasil afora um conjunto de experiências criativas, relevantes e inspiradoras, muitas vezes de forma insurgente e em condições precárias, que resistem com muitas dificuldades diante dos limites e da ausência de políticas públicas específicas que apoiem e promovam esse esforço necessário de transformar a escola instituída e construir a escola do campo, do que são exemplar os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e as escolas em áreas de reforma agrária, organizadas pelo MST.

Essas, entre outras iniciativas que se espalham pelo campo brasileiro, constroem, na prática, nos limites sócio-históricos dessas experiências, alternativas para uma organização escolar com gestão coletiva e popular; com auto-organização dos sujeitos; no vínculo com o trabalho, a cultura, a história e as lutas camponesas, tendo a agroecologia como um componente fundamental da formação básica das crianças e da juventude camponesa; na direção de uma nova forma escolar apropriada à realidade, às necessidades e aos interesses do campo.

Ambas as experiências têm em sua base um elemento fundamental na educação do campo, difícil de se manter no âmbito das políticas públicas, que é a participação autônoma dos sujeitos do campo organizados em associações ou em movimentos sociais, na condução de suas escolas. Ainda que de forma relativa, no âmbito das experiências concretas, esse é um fator essencial na constituição da escola do campo, sem o qual ela somente é possível como farsa.

Esses dois elementos, a escola do campo como política pública e a autonomia na direção político-pedagógica de seus sujeitos, compõem uma condição contraditória na atualidade da educação sob o domínio do capital,

particularmente nessa conjuntura em que o empresariado organizado detém a hegemonia nas instituições públicas responsáveis pela política educacional no âmbito federal, nos estados e municípios, através de dezenas de projetos, programas e ações que ocupam o cotidiano das escolas e dos sistemas de educação, radicalizando o caráter privado das políticas públicas.

O desafio é disputar a natureza pública das políticas. Uma disputa por hegemonia, a fim de restringir a ação do capital e suas agências e ampliar a participação autônoma dos sujeitos da educação do campo na direção político-pedagógica de suas escolas, que passa tanto pelo reconhecimento das organizações camponesas como sujeitos colaboradores na elaboração e na implementação das políticas de educação do campo, quanto no reconhecimento do caráter público dos CEFFA e sua viabilização como política pública, sem a perda da autonomia político-pedagógica de suas organizações.

Além das experiências concretas de esforço por transformação da escola do campo, é relevante o avanço na instituição de um marco conceitual e jurídico (Santos, 2020), com diretrizes nacionais que apontam um conjunto de possibilidades, a exemplo do Art. 28 da LDB nº 9394/1996, com

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No entanto, esbarra na ausência das condições objetivas, no desconhecimento, na negligência ou na resistência em relação à educação do campo nos sistemas estaduais e municipais de educação, que são os principais executores da educação básica, inclusive no chão das escolas, e na subsunção às diretrizes gerais da educação básica, sob o comando do grande capital organizado, principalmente, no TPE e suas ramificações, com forte atuação da Fundação Lemann (Tarlau & Moeller, 2020).

A realidade desafia, por um lado, a retirar-se a trava neoliberal da educação brasileira e desmontar a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018) e toda sua lógica de padronização, flexibilização, controle, responsabilização e meritocracia, que passa pela revogação da BNCC, da BNC Formação e do “novo” ensino médio. Por outro, requer dar capilaridade à

educação do campo como política pública, assumindo o Governo Federal um papel indutor, regulamentando, apoiando e acompanhando a efetivação da política de educação do campo, especialmente em relação à educação básica, nos estados e nos municípios.

O exposto sugere que a transformação da forma escolar será fruto de muita luta, mas, também, do esforço criativo – teórico e prático – para se avançar na crítica e na elaboração. Crítica ao projeto de educação do capital, partindo de sua velada finalidade educativa de subordinação unilateral da educação escolar à formação de capital humano para o mercado de trabalho, com a conseqüente negação do acesso ao conhecimento. E elaboração criativa, dentro das possibilidades atuais, que tensionem a educação básica na perspectiva da formação humana para emancipação e a multilateralidade, cujos conhecimentos vinculam-se às realidades dos sujeitos, seus saberes, suas memórias, seus desafios presentes e projetos de futuro do campo e da sociedade como um todo.

Essa escola, ainda em construção, vem sendo tecida nas experiências educativas históricas da classe trabalhadora e, em particular, dos(as) camponeses(as) em sua diversidade, o que requer o esforço da pesquisa e da sistematização; fundamenta-se nas pedagogias críticas da sociabilidade contemporânea, sobretudo, noutras pedagogias, noutras epistemologias, exigindo um esforço de estudo; num movimento dialético que, ao mesmo tempo em que se constrói a escola, formam-se os(as) seus(suas) educadores(as), eles(elas) também construtores(as) da escola do campo. Portanto, a formação inicial e continuada de educadores(as) do campo precisa efetivar-se como práxis, com centralidade na escola do campo, como questão teórica e prática.

4.4 Contradições e possibilidades da educação do campo

A educação do campo como um projeto de educação da classe trabalhadora camponesa, na perspectiva de uma formação para emancipação humana, vinculada a um projeto de campo e sociedade que se antagonizam com a sociabilidade capitalista está situada nos limites da contradição capital-trabalho. Nesse sentido não se realiza plenamente sem a superação dessa contradição social, que se expressa na forma Estado capitalista.

Na conjuntura atual marcada pela crise estrutural do socio metabolismo do capital e o ardiloso esforço das classes dominantes na manutenção de sua reprodução, testemunha-se uma inédita radicalização das relações de privatização e exploração, reorientando o Estado capitalista com o receituário neoliberal, para o qual a saída da crise é mais capitalismo, intensificando a centralidade do mercado como mediador das várias dimensões da reprodução humana.

Nesse quadro histórico, a educação do campo encontra-se permanente tensionada, por um lado, em sua base material com o agronegócio que avança ferozmente sobre o território camponês, subsumindo-o, e subjetivamente na construção de um consenso de que “o agro é tec, o agro é pop, o agro é tudo”. E, por outro, com a mercantilização da educação, seja negando-a como direito e reduzindo-a à condição de mercadoria; seja subordinando-a unilateralmente aos interesses do capital, como fator de produção e reprodução das habilidades e competências para o mercado.

Dialeticamente, o futuro da educação do campo reivindica a superação da ordem atual, tarefa que somente pode ser cumprida a partir do presente, na práxis contra hegemônica, da qual faz parte. Nesse sentido, faz-se necessário e é urgente avançar na luta por políticas públicas que atendam aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Uma luta que é por direito e pela disputa do projeto educativo.

Luta que parte da crítica ao projeto de educação do capital, desde sua finalidade de subordinação unilateral da educação escolar à formação para o mercado de trabalho, com a conseqüente negação do acesso ao conhecimento, como parte da formação humana, e que se intensifica com a reforma empresarial da educação em curso na educação brasileira.

Certamente que as contradições postas não são exclusividades da educação do campo e, em igual medida, as possibilidades de enfrentamento não se reduzem nem à educação, nem ao campo, remetendo a possibilidade histórica à superação do socio metabolismo dominante, a partir de uma ofensiva socialista que tenha como horizonte ir além do capital (Mészáros, 2009).

Do que se depreende que o avanço da educação do campo se projeta como educação do trabalho. Trata-se de uma parte da classe trabalhadora camponesa se organizando e lutando por um projeto de sociedade, de campo e

de educação, a partir do polo do trabalho, que tem como desafio aliar-se cada vez mais às lutas da classe trabalhadora, para além do campo.

Não se trata de negar as especificidades em relação à histórica negação do direito a educação às populações do campo, comparando-se à educação na cidade, nem as particularidades de seus modos de vida. Mas, as contradições fundamentais estão na relação capital-trabalho e as possibilidades para avançar passam por uma perspectiva ampliada de educação do campo como educação da classe trabalhadora.

Portanto, simultaneamente, a luta é por direito e por hegemonia. Trata-se de somar os esforços de conquista de direitos e elaboração criativa na disputa do projeto de educação da classe trabalhadora, movimento em curso na construção da educação do campo, na teoria e na prática, que requer engajamento intelectual militante.

Esse esforço criativo de luta contra a ordem estabelecida e de construção do novo requer militantes intelectuais que avancem cada vez mais na elaboração teórica na mediação de sua prática militante, educadora e política; e de intelectuais militantes que aliem suas pesquisas e elaborações teóricas à prática cotidiana da construção concreta, nas lutas concretas dessa construção, porque é um desafio teórico-prático, de construção e de luta.

Por fim, destaca-se a necessidade e possibilidade histórica de organização dos que lutam e constroem a educação do campo – educadores(as), militantes dos movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa, pesquisadores(as), juventude camponesa – compreendida como educação do trabalho, como parte da luta de classes, que precisa estar inserida na luta contra a ordem estabelecida e na construção de uma nova ordem para além do capital.

Luta e construção que colocam na agenda da classe trabalhadora camponesa a urgência do fortalecimento de articulações numa frente ampla de luta em defesa da educação pública, com financiamento público, com gestão pública e voltada aos interesses públicos. Isso implica fortalecer o Estado democrático, disputar as políticas públicas de educação e lutar contra a intervenção empresarial na educação pública. Passa, imediatamente, pela disputa em torno do Plano Nacional de Educação (2025-2034), tendo como

referência o documento final da Conae 2024 e, na sequência, disputar os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Lutar contra o projeto empresarial da educação que, aqui também, em primeira instância decorre na disputa da hegemonia com o empresariado organizado (TPE, Fundação Lemann e companhia) derrotando-os como força dirigente da política educacional brasileira e remover os entraves impostos pela política neoliberal, com destaque ao “novo” ensino médio, à BNCC e à BNC Formação.

Fortalecer e avançar na construção de uma Política Nacional e de Políticas Estaduais e Municipais de Educação do Campo, dando capilaridade à educação do campo como política pública, o que requer antes as condições objetivas de um financiamento público adequado e da participação dos movimentos sociais e sindicais populares do campo na elaboração e compartilhamento na implementação dessa política pública e na institucionalização de uma escola do campo com suas especificidades e diversidade.

Defender e disputar o Pronera como uma trincheira estratégica para a luta e ferramenta indispensável para a construção da educação do campo. Por isso, é importante centrar esforços na sua estruturação e disponibilidade de recursos.

Fortalecer a organização e a formação de educadores(as), organizando as bases na luta para além do capital. Organizar os educadores(as) que estão no chão das escolas do campo. Contribuir para o fortalecimento e direção política do Fonec, da Articulação Nacional de Estudantes e Egressos das Ledocs (Aneledoc) e dos(as) educadores(as) das Instituições de Ensino Superior que atuam com a educação do campo, fortalecendo o vínculo dessas organizações com os movimentos sociais e sindicais populares na construção da educação do campo.

Em síntese, as lutas por terra e território, dos diversos sujeitos do campo, em suas variadas formas, em contraposição ao agronegócio e às diversas faces do capital, que mercantilizam e destroem a vida no campo, constituem a base que dá fundamento à educação do campo. Entre essas lutas, se destaca a defesa do território camponês, em sua diversidade, como lugar de trabalho e vida e de políticas públicas que fortaleçam esse território, como condição

primeira para a efetivação da educação básica do campo, pois sem campo não existe escola do campo.

Na sequência, afirma-se o desafio da garantia do direito à educação básica para a população camponesa, do qual o fechamento de escolas é a mais extrema expressão de sua negação. E a importância da escola na socialização do conhecimento socialmente relevante e sua contribuição para humanização e para a transformação da realidade; embora, sob a hegemonia do capital, as políticas públicas sejam privatizadas e a escola subsumida aos interesses de formação técnica e ético-política para a reprodução material e ideológica da sociabilidade capitalista.

Pondera-se sobre a necessidade da crítica ontológica, epistemológica e pedagógica, dialogando com Arroyo (2023), para quem outros sujeitos requerem outras humanidades, outros conhecimentos e outras pedagogias, e com Caldart (2023), considerando que a tarefa da escola do campo, compreendida como escola do trabalho, não se reduz à dimensão cognitiva, mas à formação humana em sua multilateralidade.

Apesar dos importantes avanços em relação à garantia do direito à educação básica do campo, na instituição de diretrizes curriculares, na formação de professores(as); lutar contra o fechamento de escolas, por condições dignas de funcionamento e por uma escola apropriada à realidade diversa do campo, permanecem como desafios atuais.

E, para além do direito, é uma necessidade histórica a transformação da forma escolar, a partir da referência das experiências educativas históricas da classe trabalhadora e suas pedagogias, tarefa que somente é possível de ser conduzida sob a direção política e pedagógica dos(as) camponeses(as) organizados(as). Isso requer o avanço na disputa por hegemonia, no âmbito das políticas públicas, enfrentando o capital organizado e suas agências e alargando a natureza pública das políticas, fazendo reconhecer-se os movimentos populares como sujeitos da educação do campo, com autonomia na condução de suas escolas, que, somente assim, serão públicas.

Esse enfrentamento passa pelo desmonte da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), sua lógica e seus instrumentos, dentre os quais se apresenta a revogação da BNCC, da BNC Formação e do “novo” ensino médio. Passa, ainda, pelo esforço criativo – teórico e prático – de avançar na crítica e

na elaboração, na crítica à finalidade unilateral da formação de habilidades e competências para o mercado e na elaboração criativa de um projeto educativo na perspectiva da formação humana para emancipação e para a multilateralidade, integrando a pesquisa, a formação de professores(as) e a transformação da escola hegemônica como um desafio teórico e prático, político e pedagógico, de luta e construção.

5 NEM O “NOVO” NEM O “VELHO”: por um ensino médio do campo para além do mercado

No esforço de situar o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, coube nesta seção abordar a atualidade do ensino médio, tendo em vista a posição que essa etapa da educação básica ocupa na relação com o trabalho no capitalismo contemporâneo no Brasil, os embates que se configuram em torno do ensino médio com as reformas educacionais da política neoliberal e a especificidade da disputa dessa etapa da educação da juventude nas escolas do campo em questão.

O tema ganha relevância com a reforma do ensino médio, autoritariamente imposta no contexto do golpe de 2016 pela Medida Provisória nº 746, convertida na Lei nº 13.415/2017, e defendida pelas agências privadas de hegemonia do grande capital e pela mídia burguesa, na busca do consenso através da narrativa de um “novo” ensino médio como expressão da “liberdade”, da “flexibilidade” e da “modernização” que a educação da juventude carecia.

Em contraposição, entidades acadêmico-científicas, sindicais, estudantis, movimentos e organizações populares resistem ao suposto “novo”, denunciando a natureza falaciosa das novidades, como reedição de velhas diretrizes que acentuam o caráter privatizante, a dualidade estrutural e a subordinação restrita dessa etapa da educação escolar aos interesses imediatos do capital.

Nas redes de educação e no chão das escolas de ensino médio, os tensionamentos atravessam as novas arquiteturas e desenhos curriculares elaborados e implementados, sob a direção política e pedagógica das agências privadas de hegemonia, e se confrontam com a realidade concreta das precárias condições de oferta do ensino médio e com a resistência ativa e criativa dos sujeitos que efetivam o currículo, a exemplo das escolas investigadas.

Com a eleição do Presidente Lula, o movimento pela revogação do “novo” ensino médio ganhou fôlego e foi aberta uma consulta pública, resultando na Lei nº 14.945/2024, com alterações importantes em relação à Lei nº 13.415/2017, embora, na essência, a nova “Política Nacional do Ensino Médio” mantenha o fundamental das velhas diretrizes para o ensino médio.

A disputa arrefeceu, mas a luta continua, pois o movimento pela revogação do “novo” ensino médio estava longe de alinhar-se à defesa do

“velho”. Aliás, os que hoje se posicionam contrários à reforma em curso, de longa data já manifestam críticas ao ensino médio, advogando a necessidade de mudanças nessa etapa da educação básica, lutando e propondo novas perspectivas para educação da juventude, para além do mercado. E esse é o fiel da balança: o problema central que une o “novo” e o “velho” ensino médio é a histórica determinação do mercado sobre essa etapa da educação escolar, reduzindo suas finalidades às necessidades imediatas do capital.

Não bastava revogar. A disputa repousava e, permanece, desde a finalidade do ensino médio, restrita unilateralmente à preparação para o mercado de trabalho; contrapondo-se, em favor da ampliação da educação básica da classe trabalhadora na perspectiva da formação humana, politécnica, integrada, para a qual o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia são dimensões indissociáveis.

A recusa ao “velho” e ao “novo” ensino médio tem raízes nas suas finalidades educativas e reivindica que essa etapa da educação básica coloque no seu horizonte a formação de um ser humano transformador de seu tempo; não apenas um operador, usuário ou consumidor, que sofre passivamente os infortúnios do presente.

5.1 Não ao “velho” ensino médio

Na direção proposta, é pertinente já de início reafirmar a contundente crítica ao que historicamente se constituiu o ensino médio, referido nos tempos de hoje como o “velho” ensino médio.

A história da educação brasileira demonstra que a disputa em torno dessa etapa, sobretudo em suas finalidades, vem de longa data e se expressa numa dezena de reformas, desde sua origem, confrontando interesses públicos e privados, cujo tensionamento varia com a conjuntura econômica e política, conjugando as demandas imediatas do mercado e a correlação de forças em cada momento histórico.

O resultado desse embate, sob a hegemonia do capital, tem sido a permanência de uma oferta restrita e com dualidade na sua finalidade: de preparação para continuidade dos estudos em nível superior para uma elite dirigente; e de formação de mão de obra para os trabalhos de baixa

complexidade, com terminalidade de estudos nessa etapa, para a juventude trabalhadora.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 31).

Os autores citados evidenciam a dualidade educacional como um traço das desigualdades sociais ao longo da história, cujas raízes na sociedade brasileira estão fincadas em “séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” e apontam o caráter estrutural que assume a partir da década de 1940 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 32).

Com a Reforma Capanema, a educação básica é dividida em duas etapas (primário e secundário) e as leis orgânicas regulamentam a educação profissional em diversos ramos. Numa conjuntura de restrição democrática e de industrialização da economia, se observa que a relação entre educação básica e educação profissional organiza-se separadamente, sendo o acesso ao conhecimento propedêutico exclusivo às classes dominantes e a classe trabalhadora remetida à profissionalização requerida pelo mercado, naquele momento, sob a organização da iniciativa privada.

Com o breve período de redemocratização pós Estado Novo, a disputa entre os defensores de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade e os interesses privados vão dar o tom no longo processo de discussão e tramitação da Lei nº 4.024/1961 que instituiu a primeira LDB, estabelecendo uma igualdade formal de acesso ao ensino superior entre os cursos propedêutico e profissionalizantes. Contudo, na prática, a dualidade permanecia, uma vez que a formação recebida nos cursos profissionalizantes inviabilizava o sucesso nos exames de admissão aos cursos superiores.

O golpe empresarial-militar de 1964 e a política de industrialização embalada pelo “milagre econômico” vão compor uma conjuntura marcada pela acelerada urbanização, o aumento na procura de empregos e a exigência de maior escolaridade pelo mercado de trabalho. Nesse contexto, a formação profissional ganha impulso com os acordos MEC/Usaid (United States Agency

for International Development), ocorre a regulamentação da profissão de técnico de nível médio e há um aumento da demanda pelo ensino superior (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

A nova reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/1971 impôs um currículo unitário, reorganizando a educação básica em primeiro e segundo graus, sendo o segundo, compulsoriamente profissionalizante nas redes públicas e privadas, sob a orientação de uma concepção pedagógica tecnicista e da teoria do capital humano e cumprindo um duplo propósito de atender a demanda do mercado por técnicos de nível médio e conter a pressão sobre o ensino superior.

A aparente unidade no sistema educacional que a Lei nº 5.692/1971 supunha não se concretizou. A realidade da maioria das escolas públicas não apresentava as condições necessárias para implementação da educação profissional, de modo que nem preparavam para inserção no mercado de trabalho nem para a continuidade dos estudos. As escolas privadas, por sua vez, à revelia da lei, seguiram ofertando o segundo grau propedêutico, com o curso científico voltado à preparação da elite para o vestibular, permanecendo o dualismo, que voltou a ser formalizado com a revogação do caráter compulsório da educação profissionalizante no segundo grau, pela Lei nº 7.044/1982.

Nesse contexto, a ideologia do capital humano cumpria o papel de construir um consenso em torno da ênfase na formação profissional da classe trabalhadora como meio para elevação da produtividade e forma de ascensão social do trabalhador, ideologicamente igualhado ao capitalista por ser possuidor de um capital, o capital humano.

Segundo Frigotto (1984, p. 66-67),

[...] o conceito de capital humano, desenvolvido sob a herança da concepção burguesa de sociedade, que busca dar conta do investimento feito em educação para produzir capacidade de trabalho, e explicar, de um lado, os ganhos de produtividade não devidos aos fatores capital físico e trabalho e, de outro, os ganhos resultantes das taxas de investimento feito em educação estabelece:

- a) Um nivelamento entre o capital constante e o capital variável (força de trabalho) na produção do valor, ou seja, coloca-se o trabalhador assalariado, não apenas como “proprietário” de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital – quantidade de educação ou capital humano; considera o salário recebido, não como preço dessa força de trabalho, mas como uma remuneração do capital humano adiantado pelo

- trabalhador, mascarando, desta forma, as relações capitalistas de produção e exploração. (FGV/IESAE, 1981, p. 52).
- b) Uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional.

Esses dois aspectos da educação da classe trabalhadora: como capital, mascarando as relações capitalistas de produção; e como fator econômico, reduzindo-a ao valor de troca, são fundamentais na reprodução ideológica e material da sociabilidade capitalista e seguirão pautando, sobretudo, o ensino médio.

Com o fim da ditadura empresarial-militar, na década de 1980, um novo cenário político se configurou e avançou o debate, entre as entidades educacionais e científicas, pela defesa de uma educação pública, laica democrática e gratuita e por uma educação vinculada à prática social e orientada pelo trabalho como princípio educativo. Particularmente em relação ao ensino médio, avançou o debate em defesa de uma formação politécnica em contraposição à formação técnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

A constituição de 1988 e a nova LDB de 1996, construídas sob forte embate numa conjuntura de redemocratização social, incorporaram avanços importantes à educação brasileira. No entanto, sem abalar a hegemonia dos interesses privatistas do mercado, estabeleceu um marco jurídico ambíguo, sobre o qual novamente se impôs a separação entre ensino médio e educação profissional, através do Decreto nº 2.208/1997 e a organização curricular baseada em competências, na esteira das demandas de um cenário de reestruturação produtiva e de implantação do Estado neoliberal no Brasil.

A eleição de Lula em 2002 reacendeu a disputa em torno da educação brasileira e trouxe novo ânimo para discussão sobre o ensino médio, especialmente no que se refere à separação da educação profissional, promovida pelo Decreto nº. 2.208/1997, que veio a ser revogado pelo Decreto nº

5.154/2004, que apesar das contradições, retoma a perspectiva da formação integrada, inspirada pela concepção de educação politécnica, em pauta nos embates sobre o ensino médio no Brasil, desde os anos 1980, em especial, pela mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

O ambiente político de ampliação da participação democrática nos espaços de elaboração das políticas públicas de educação possibilitou avanços na discussão e proposições na perspectiva do ensino médio integrado, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e, nos limites da hegemonia dominante, o ensino médio voltou a ser pautado para além do mercado.

Na prática, no entanto, a educação profissionalizante avançou separada da educação básica embalada pelas concepções neoliberais; enquanto o ensino médio integrado mal saiu do papel, predominando nessa etapa de ensino uma oferta limitada, de qualidade precária e carente de sentido. E, mais uma vez, o capital impôs sua força fazendo valer sua hegemonia, instituindo no parlamento uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, a partir do Projeto de Lei nº 6840/2013, cujo teor se institucionalizaria autoritariamente pela MP nº 746/2016, por ocasião do golpe que impediu, arbitrariamente, o mandato da Presidente Dilma, em 2016.

O exposto afirma que a luta contra o “novo” ensino médio instituído pelo golpe é, sobretudo, porque se trata na sua essência da reedição do “velho” ensino médio subordinado aos interesses unilaterais do mercado. E contra o “velho” já se lutou a vida toda!

5.2 Não ao “novo” ensino médio

E o que dizer do “novo”, então?

Trazido ao mundo sobre os braços do velho artifício golpista, recorrentemente utilizado pela burguesia tirana, através da MP nº 746/2016, em sua forma e conteúdo, não vai além de uma reedição das reformas educacionais dos tempos ditatoriais de outrora, com a manutenção da dualidade educacional que restringe o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior; e o empobrecimento da educação da juventude, em virtude dos interesses de uma

formação instrumental e precária, para um mercado de trabalho, igualmente precário.

A novidade fica por conta da flexibilização restritiva do mercado de trabalho contemporâneo, no qual, para a maioria dos trabalhadores, resta a superexploração das relações de trabalho “uberizadas”, travestidas de empreendedorismo, fetiche justificador das desigualdades e da ideologia da meritocracia, repetida à exaustão nos novos currículos e na mídia.

A reestruturação produtiva implementada na atualidade do capitalismo com a flexibilização do trabalho, a uberização, a plataformização, a indústria 4.0 e a inteligência artificial intensifica a expropriação e precarização do trabalho. À expropriação dos meios de produção, do controle sobre o trabalho, do produto do trabalho, do conhecimento tecnológico e científico do trabalho, acrescenta a expropriação da própria possibilidade de disposição de sua força de trabalho para o capital.

Passados 40 anos, o presente manifesta uma exacerbação do que Frigotto constatava com sua tese, em 1984:

De fato, se no âmbito da organização econômica da produção, as novas formas de sociabilidade do capital que demandam – como forma de luta intercapitalista – incorporação crescente de progresso técnico têm como consequência, não apenas, e principalmente, a falta de trabalho, mas sobretudo a natureza cada vez mais parcializada, cindida do trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalho, no âmbito do processo educativo escolar o problema é cada vez menos a falta de vagas na escola, e passa a ter, fundamentalmente, a desqualificação desse processo educativo. O que se pode observar então, é que da mesma forma em que há um esfacelamento do posto de trabalho e uma desqualificação do mesmo, o processo educativo passou a ser também cindido e o conteúdo escolar deteriorado. Surge, assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos (Frigotto, 1984, p. 164).

O fetiche do empreendedorismo é uma radicalização da teoria do capital humano, pois na atualidade o investimento em educação não somente supõe a elevação do capital humano, ampliando a participação do “trabalhador-capitalista” na distribuição social do capital, como supõe uma modificação nas relações de trabalho, deslocando o trabalhador da condição de empregado assalariado para patrão de si próprio, cujas raízes históricas objetivas encontram-se na sociedade do desemprego, resultante da reestruturação produtiva com intensificação no incremento de trabalho morto nos processos produtivos e desregulamentação dos direitos trabalhistas conquistados ao longo

da história, reduzindo o custo do trabalho e ampliando a mais valia apropriada pelo capitalista.

Permanece e intensifica-se a subordinação das finalidades da educação aos objetivos fundamentais do mercado: a valorização do capital. Nesse caso, importa no currículo somente o que importa para o mercado, sendo a reforma um procedimento de customização da mercadoria educação que se realiza como força de trabalho, conforme os interesses de seu consumidor: o mercado de trabalho.

O que está em jogo, em primeiro lugar, é a finalidade do ensino médio como educação básica, de socialização dos conhecimentos relevantes historicamente produzidos pela humanidade e que são fundamentais para o bem viver do ser humano contemporâneo, cujo acesso vem sendo restrito, não somente nessa etapa de ensino, mas em toda a educação escolar, à finalidade pragmática de formação de capital humano, por meio de um conjunto de reformas, ao que Freitas (2018) denomina reforma empresarial da educação, da qual o “novo” ensino médio faz parte.

Paradoxalmente, a Lei nº 13.415/2017 ampliou a carga horária total do ensino médio para 3.000 horas, mas reduziu a base comum de 2.400 horas para, no máximo, 1.800 horas “que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, afirma a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 3º. Com isso, não somente se tem uma efetiva redução da carga horária, mas uma limitação do seu conteúdo em decorrência dos limites da BNCC. Soma-se nessa direção a priorização das disciplinas de língua portuguesa e matemática, com base nos descritores dos exames de avaliação em larga escala, aprofundando o fosso da negação do acesso ao conhecimento.

As 1.200 horas restante destinaram-se aos itinerários formativos, artifício operacionalizador da flexibilização curricular, que a despeito do protagonismo juvenil na escolha do itinerário formativo de seu interesse, conforme seu “projeto de vida” – instrumento de gerenciamento individual do sucesso ou fracasso –, é, antes, uma flexibilização da oferta, subordinada às limitadas condições das redes de educação, e lugar por excelência de propagação da ideologia do empreendedorismo, precarizando a formação básica e reproduzindo a

desigualdade de acesso ao conhecimento. Disso resulta uma educação básica; porém, não muito.

Para agravar o paradoxo de menos educação com mais tempo, a meta de ampliação da carga horária não encontra contrapartida na redução do financiamento público da educação brasileira, imposto na gestão anterior pela Emenda Constitucional nº 95/2016 e ameaçada pelos limites do novo arcabouço fiscal. São contraditórias, também, as condições para dedicação ao estudo da juventude da classe trabalhadora, numa escola de tempo integral. Vale registrar que, considerando o direcionamento para o mercado, a tendência é termos uma escola de tempo integral para uma formação unilateral.

Sobre a educação profissional, que volta a compor o currículo do ensino médio como um possível itinerário formativo, na teoria e na prática, passa a léguas de distância do que poderia ser um ensino médio integrado. Competindo com o aprofundamento da formação geral básica, reduz ainda mais a carga horária destinada ao estudo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. E ofertada predominantemente como Formação Inicial e Continuada (FIC), de curta duração, com componentes fragmentados, sob a ótica rasa das habilidades e competências e da propaganda ideológica do empreendedorismo, desqualifica a formação para o trabalho. Ao final, nem educação básica, nem educação profissional (Silva M. R., 2022).

A esse respeito a Nota Técnica do TPE (Todos Pela Educação, 2023) em sua crítica propositiva, curiosamente, concorda que a reforma trouxe prejuízos à educação básica e à educação profissional, como se nada tivessem com a elaboração e a implementação do que estava posto. No entanto, nada dizem sobre o que é a cereja do bolo, no interesse do mercado: o ensino com foco nas competências e o empreendedorismo.

Em nome de um ensino dinâmico e atrativo para a juventude, que supere o conteudismo enfadonho dessa etapa escolar, os objetivos educacionais passam a ser o desenvolvimento de habilidades e competências, orientados por uma epistemologia da prática, para a qual, importa o que é útil. E, sob a hegemonia do capital, a medida da utilidade é o mercado.

Em tempos de flexibilização produtiva, útil é ser adaptável, para o que o conhecimento é secundário, importando aprender a aprender, ser

empreendedor. É a “Síndrome do Chicó¹⁸”, da qual resulta que “não sei; só sei que foi assim...” e isso basta. O foco nas habilidades e competências simplifica o processo educativo; a BNCC estabelece o padrão a ser seguido e controlado pelos exames externos e pela plataformização, reproduzindo a educação como *commodities*; e a falácia do empreendedorismo, responsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou fracasso da lógica meritocrática e concorrencial do mercado capitalista.

Além disso, as noções de habilidades e competências que orientam a organização escolar na atualidade, sobretudo com a BNCC, e toda a pedagogia do “aprender a aprender” reduzem as finalidades da escola à dimensão técnica, negando a dimensão política da educação. Esse artifício, na verdade, dissimula a unidade entre as dimensões técnica e política e seu vínculo aos interesses da classe dominante.

Mas, a reforma não defende apenas os interesses de uma educação para o mercado. Trata-se de estratégia de igual interesse do mercado da educação. Pois, se por um lado, o “novo” ensino médio expressa as finalidades formativas do mercado; por outro, avança diretamente na expansão do mercado educacional, reduzindo seu caráter público e sua natureza de direito social, intensificando a reprodução do capital, através da mercantilização da educação (Neves; Pronko, 2008).

Para tanto, concorrem as alterações na Lei do Fundeb possibilitando a destinação de recursos públicos da educação para a iniciativa privada e a admissão de que parte da educação básica, referente aos itinerários formativos das escolas públicas, possa ser realizada em instituições privadas. Acrescentam-se a ampliação da carga horária na modalidade EaD; a ampliação dos procedimentos de padronização e controle, via sistemas informatizados e plataformas digitais; os livros didáticos articulados às plataformas digitais e programas de formação de professores realizados por empresas ou agências privadas de hegemonia do grande capital, na forma de pacotes educacionais, como parte de um conjunto de possibilidades de alargamento do mercado da educação.

¹⁸ Personagem do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna.

Por fim, sua articulação intrínseca com a BNCC insere o “novo” ensino médio numa tendência neotecnicista, que promove uma redução pragmática da concepção de conhecimento; a padronização e o controle externo do trabalho docente; a precarização e restrição de sua autonomia intelectual e pedagógica (Freitas, 2018), pois com a BNC Formação, a formação inicial e continuada de educadores limita-se ao treinamento para aplicação da BNCC.

A flexibilização da organização curricular, com organização por áreas do conhecimento e hierarquização das disciplinas impõe aos docentes a necessidade de assumir número maior de turmas e componentes curriculares para os quais não tem formação, a fim de complementar a carga horária. A possibilidade de contratação de professores com notório saber para a formação profissional, coloca em questão a necessidade de formação específica para a docência. E a ampliação da EaD implica, cada vez mais, na substituição de trabalho vivo por trabalho morto na educação.

Em síntese, a base do “novo” ensino médio é o mercado. Uma educação para “adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social” (Ciavatta, 2014, p. 188). É isso o que efetivamente se contesta.

O acúmulo de críticas ao processo inicial de implementação da reforma, o crescimento do movimento pela revogação do “novo” ensino médio e a conjuntura política que se configurou, a partir das eleições de 2022, tornaram insustentável os argumentos do TPE, que em Nota Técnica publicada em maio de 2023, reduzia o problema ao desenho e implementação da política, levando o MEC a abrir uma consulta pública.

Como resultado desse processo, em 31 de julho de 2024, o Presidente Lula sancionou a Lei nº 14.945/2024 que não revogou a Lei nº 13.415/2017, mas fez alterações importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se referem às diretrizes para o ensino médio e, em novembro de 2024, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2024, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esses dois atos se complementam no intuito de pôr fim à celeuma provocada desde a publicação da Medida Provisória nº 746/2016,

convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017, que instituíam o “novo” ensino médio, constituindo-se as bases para a “Política Nacional de Ensino Médio”.

Os avanços em relação à Lei nº 13.415/2017 são inegáveis, do que se pode destacar: a ampliação da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica, previstos na BNCC, para 2.400 horas, com reconhecimento do conjunto das disciplinas dessa etapa de ensino e redução da carga horária dos itinerários formativos para 600 horas.

Houve uma regulamentação mais rigorosa para os itinerários formativos e para a formação técnica e profissional, que segue organizada de acordo com os eixos e áreas tecnológicas definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica, embora haja uma redução na carga horária da formação geral básica para 2.100 horas, com 300 horas podendo ser destinadas a conteúdos relacionados à formação técnica e estabelece uma limitação dissimulada para uso da educação à distância, admitindo-a excepcionalmente, aspecto que segue sob pressão do empresariado.

O novo marco reconhece as diversidades, com a inclusão da educação do campo e quilombola nos documentos, como se observa nos Arts. 2º e 3º da Lei nº 14.945/2024:

Art. 2º No planejamento da expansão das matrículas no ensino médio em tempo integral, serão observados critérios de equidade, de modo a assegurar a inclusão, nas diferentes etapas e modalidades educacionais estabelecidas na legislação, dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, da população negra, quilombola, do campo e indígena e das pessoas com deficiência.

Art. 3º Na perspectiva da garantia de igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão do ensino médio para todos os estudantes, os sistemas de ensino, em obediência às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada uma das modalidades da educação básica, garantirão que a oferta curricular do ensino médio reconheça:

I - as especificidades, as singularidades e as necessidades que caracterizam as diferentes populações atendidas no ensino médio; (Brasil, 2024).

A reforma da reforma, através da reabertura do debate, a despeito das críticas na forma como foi efetivada, atenuou o caráter autoritário e fez algumas concessões que ampliaram e obscureceram as contradições, fortalecendo a construção de consensos e a hegemonia do capital. No entanto, manteve o seu DNA intacto: incentivo à profissionalização unilateral, precoce e precária da juventude trabalhadora, perpetuando a dualidade nessa etapa de ensino;

restrição do conhecimento às habilidades e competências, com referência na BNCC; reprodução da lógica individualista-empresarial, com ênfase na noção de qualidade limitada aos resultados nos exames externos de larga escala, na meritocracia e no fetiche do empreendedorismo.

O fetichismo do empreendedorismo e da meritocracia em nome da democracia, da liberdade individual e da inovação, enquanto mascaram, reproduzem o privilégio e a elitização. Compõe as novas faces da desqualificação da educação do trabalhador (improdutividade produtiva) e de adequação a superexploração do trabalho na fase atual do capital (Frigotto, 1984).

5.3 Por um ensino médio para além do mercado

A matéria da Carta Capital de 19/04/2023¹⁹ traz no título um trecho da fala do Presidente Lula que diz: “Não adianta revogar o Novo Ensino Médio sem ter algo para colocar no lugar”, em referência à consulta aberta pelo MEC através da Portaria n.º 399/2023 e a disposição manifesta do Governo em não revogar, mas ampliar a discussão para “aperfeiçoar” a reforma.

A abertura do diálogo em torno dessa política pública foi uma iniciativa importante, considerando que a reforma implementada inicialmente por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, trazia a marca autoritária da ausência de diálogo, sobretudo com os principais sujeitos envolvidos no ensino e na pesquisa do ensino médio no Brasil. No entanto, não é verdadeiro afirmar que a proposta em curso não tenha alternativa; restando, com a revogação, o retorno ao “velho” ensino médio.

Existe uma disputa em torno dessa etapa da educação básica no Brasil que a acompanha desde suas origens, do que se destacam, pelo menos, dois momentos relevantes desse embate: primeiro, entre o final dos anos 1980 e a década de 1990, no contexto da redemocratização do Estado brasileiro, por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1988 e, na sequência, no longo processo de construção da LDB de 1996, quando se propôs a organização

¹⁹ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-adianta-revogar-o-novo-ensino-medio-sem-ter-algo-para-colocar-no-lugar-diz-lula/>

da educação básica, particularmente do ensino médio, com referência na concepção de politecnia.

O segundo momento foi na primeira década dos anos 2000, quando o Presidente Lula, pelo Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº. 2.208/1997 e as discussões sobre ensino médio integrado, inspiradas na concepção de educação politécnica, voltaram a pautar o debate, sobretudo nas Conferências Nacionais de Educação, chegando a orientar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Em ambos os contextos e no embate atual, o cerne da disputa está na defesa da educação pública em contraposição aos interesses privatistas, tensionada de um lado por entidades acadêmico-científicas, sindicais, estudantis e movimentos e organizações populares e de outro por organizações empresariais e suas agências de construção da hegemonia na educação (Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016).

A defesa de um ensino médio para além do mercado, ontem e hoje, passa por colocar no lugar do que está posto uma educação pública, com finalidades públicas e de gestão pública. Por consequência, o deslocamento das finalidades do ensino médio de uma formação unilateral para o mercado, centrada na noção pragmática e restritiva das habilidades e competências; para uma perspectiva de uma educação básica, que contribua com a formação humana, requer considerar que a educação não se limite à adaptação à realidade, mas ao desenvolvimento da capacidade de transformá-la. Pois, não foi assim que a espécie humana se constituiu como tal? (Saviani, 2019, p. 49).

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e o “trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida” – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora (Frigotto, 1984, p. 189).

É nesse sentido que a educação politécnica vem sendo defendida como referência para a construção de uma educação pública que, no presente, aponte para o horizonte da formação humana.

Inspirado na educação socialista, o termo “politecnia” refere-se, conforme Saviani (1989, p. 17), ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Sentido utilizado por diversos estudiosos do tema, dentre os quais, Kuenzer (1988), Machado (1989), Frigotto (1988) e Rodrigues (1998) e que foi aplicado no texto do primeiro projeto de LDB apresentado pelo deputado Octávio Elísio, em 1988, a partir do anteprojeto escrito por Saviani, defensor de que

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (Saviani, 2019, p. 107).

O Art. 35, do referido Projeto de Lei, estabelecia como objetivo geral da educação escolar de 2º grau “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. E o Art. 37 orientava a íntima vinculação entre o estudo teórico-prático da formação geral básica com o trabalho produtivo (Saviani, 2019, p. 107). Esse projeto foi vencido na versão aprovada da LDB de 1996 e a dualidade entre educação básica e educação profissional foi reafirmada pelo Decreto nº. 2.208/1997.

A luta seguiu e continua. E as concepções de politecnia e educação integrada deram o tom do Decreto nº 5.154/2004 e da Resolução nº 2/2012, que trazia entre as finalidades do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Art. 4º, Inciso IV) e dentre as bases para organização dessa etapa, indicadas no Art. 5º, constam a formação integral; o trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre teoria e prática; integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais; e integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Contudo, tais concepções não conseguiram concretizar-se na difícil conjuntura que já se configurava naquele momento e que culminaria no golpe de 2016, constituindo o “novo” por uma contrarreforma que recoloca o “velho” projeto do mercado na institucionalidade da educação brasileira.

Portanto, o novo é o que ainda está por vir: um ensino médio para além do mercado.

5.4 As escolas do campo e o ensino médio no Ceará

A construção das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, dialeticamente, se refere a uma concepção de escola que é do campo e de ensino médio. Coloca em questão, portanto, o ensino médio do campo. Suas raízes estão fincadas na histórica negação da população camponesa a políticas públicas de educação, em especial, ao ensino médio. E a motivação concreta principal para a reivindicação, em 2007, decorreu da inexistência de escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária.

Nessa particularidade, a garantia do direito, em sua construção político-pedagógica, irá se confrontar desde a origem dessas escolas com o “velho” ensino médio, intensificando-se o tensionamento por ocasião das reformas decorrentes do “novo” ensino médio. Em todo caso, o que está em questão são as contradições entre a hegemonia dominante do capital nessa etapa da educação escolar e o esforço de disputa do projeto educativo, a partir dos interesses da classe trabalhadora camponesa.

Vale ressaltar que a ausência de escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária não era e não é uma realidade exclusiva do Ceará, o “Documento Final do I Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária”, realizado pelo MST, em 2006, denunciava que “entre as quase 2 mil escolas públicas que conseguimos implantar em nossas áreas de Reforma Agrária não chega a 50 o número daquelas que ofertam o ensino médio, sendo mais da metade delas extensões de escolas da cidade” (MST, 2006).

De acordo com a PNAD 2007, do IBGE²⁰, naquele ano, 48% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio e na zona rural esse índice ficava abaixo de 20%. De acordo com a I A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (I Pnera, 2004), dentre 8.679 escolas existentes em assentamentos de reforma agrária, apenas 373 delas ofereciam o ensino médio, em 2004.

²⁰<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13547-asi-educacao-melhora-mas-ainda-apresenta-desafios>

O referido Seminário, realizado em 2006, foi um marco importante de afirmação da posição do MST sobre o ensino médio e de apontamento de proposições para o avanço dessa etapa da educação básica nos assentamentos de reforma agrária, se constituindo numa referência importante na elaboração do projeto de escolas de ensino médio do campo dos assentamentos reforma agrária no Ceará.

Numa conjuntura nacional em que a discussão em torno do ensino médio integrado estava em alta, ainda no bojo das implicações do Decreto nº 5.154/2004, o MST fez afirmações importantes, do que se destacam: a concepção de ensino médio como educação básica; a centralidade na educação da juventude, “uma escola para os jovens e dos jovens” (MST, 2006, p.6); uma compreensão teórico-prática das ciências, a partir do vínculo do conhecimento escolar com questões da vida real; uma formação humana integral articulada com uma preparação para intervenção imediata em sua realidade social; e a integração entre formação geral e específica.

Em síntese, o Documento Final do Seminário defende que

A formação para o trabalho (ou formação do trabalhador) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se centra na chamada educação tecnológica ou politécnica (nas expressões de Marx e Gramsci) (MST, 2006, p. 7).

Além disso, propõe que o desenho organizativo e pedagógico da escola de ensino médio deve combinar:

[...] processos de gestão participativa (que inclua a auto-organização dos estudantes e a relação da escola com a organicidade e o projeto de desenvolvimento do assentamento e com a articulação da juventude Sem Terra), inserção em processos de trabalho vinculados à produção e a atividades culturais e organizativas do assentamento e às lutas do Movimento Social, práticas de convivência que cultivem valores e relações interpessoais humanizadoras, e uma organização de estudos que favoreça a integração curricular, o respeito e a valorização dos diferentes saberes e a articulação entre conhecimento, trabalho, cultura e luta social (MST, 2006, p. 8).

É essa perspectiva de ensino médio que irá orientar o MST no Ceará, na luta e concretização das “escolas de ensino médio integrado do campo”. Portanto, essas escolas já nascem confrontando-se com o “velho” ensino médio e a dicotomia entre uma formação propedêutica ou profissionalizante.

É importante considerar, também, as especificidades da política de educação do Ceará, particularmente, em relação ao ensino médio. Segundo Vieira, Plank e Vidal (2019), apesar da alternância, no poder executivo do estado, de governadores de partidos políticos, linhas programáticas e princípios ideológicos distintos existe uma continuidade na política educacional no Ceará de processos de colaboração, mobilização e responsabilização inaugurados na política de modernização do “Governo das Mudanças” de Tasso Jereissati, em 1995.

As mudanças na educação, nesse sentido, são associadas a processos que ocorrem na esfera do governo, fundamentados em três fatores estreitamente associados: 1) a busca permanente por equilíbrio fiscal que veio a permitir um gerenciamento eficiente da máquina pública; 2) a presença de princípios meritocráticos de recrutamento e ocupação de cargos na burocracia estatal; e, 3) uma gestão orientada para resultados (Vieira; Plank; Vidal, 2019, p. 4).

Segundo os autores, o período a partir de 2007, quando Cid Gomes inicia seu primeiro mandato e o MST conquista o compromisso de construção das primeiras escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária no Ceará, dá continuidade à perspectiva adotada na política educacional no estado, pelos governos anteriores, considerando que

O fato de o governo do estado, a partir de 2007, ter sido assumido por um grupo que comandava importante município com política educacional fortemente centrada em políticas de avaliação e de bônus contribui para a criação de um ambiente em que tais iniciativas floresceram e se consolidaram (Vieira; Plank; Vidal, 2019, p. 11).

O movimento local, também, coincide e se fortalece com a conjuntura nacional de organização e incidência do TPE na política educacional brasileira, com a criação do PDE articulado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do IDEB, corroborando para manutenção e aprimoramento das concepções empresariais e de gestão por resultados na educação cearense (Camarão; Ramos; Albuquerque, 2015).

Desde então, o Ceará figura entre os estados com melhor desempenho na educação, segundo o IDEB, conseguindo manter-se acima da média projetada nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, mas, com dificuldades de manter o desempenho no ensino médio, seguindo uma tendência nacional.

Esse cenário tem mobilizado a Seduc, principal responsável pela oferta do ensino médio no estado, a intensificar os esforços na gestão orientada por

resultados, nessa etapa da educação básica, em sua rede escolar, potencializando as contradições com o projeto de educação defendido pelo MST para as escolas dos assentamentos de reforma agrária, desde as condições objetivas de funcionamento da escola, de acordo com o PPP construído coletivamente, passando pela organização curricular, a forma e sistema de gestão e as finalidades educativas.

As referidas contradições se expressam na pauta de reivindicações em permanente negociação com o Governo do Estado (Apêndice D), atualizadas anualmente nas Semanas Pedagógicas ou conforme a urgência das necessidades colocadas no cotidiano, e negociadas em audiências com a Secretaria de Educação e o Governador em exercício, recorrentemente nas jornadas de lutas do MST.

A contrarreforma do ensino médio acirrou as contradições, com o imperativo da reestruturação dos currículos, conforme as “novas” diretrizes, que restringiam ainda mais as possibilidades de manutenção do projeto educativo das escolas do campo.

A Lei nº 13.415/2017, em seu art. 12, determinava que os sistemas de ensino deveriam estabelecer cronograma de implementação das alterações no primeiro ano após a homologação da BNCC, ocorrida em 2018, e iniciar o processo de implementação no ano seguinte, em 2020. E a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Nesses termos, a Seduc aderiu ao Programa, incluindo 7 das 10 escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, em funcionamento, como escolas pilotos para implementação do “novo” ensino médio e, em 2019, iniciou as discussões sobre a reorganização do ensino médio na rede de educação do Ceará (Sousa, 2022).

A pandemia da covid-19 e a morosidade do MEC na implementação da política, com o Governo Bolsonaro, concorreram para inviabilizar o cronograma, que foi adiado pela Portaria nº 521/2021, estabelecendo novo prazo com elaboração dos referenciais curriculares em 2020, aprovação e formação de professores em 2021 e implementação até 2024.

Em 2021 a Seduc apresentou o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação

(CEE), pela Resolução nº 497/2021, e deu seguimento com a formação de professores, realizada em parceria com o Instituto Unibanco, na modalidade EaD, através da plataforma virtual do Instituto Reúna.

A etapa final de efetivação da implementação do “novo” ensino médio foi a elaboração das arquiteturas curriculares considerando as diferentes categorias e modalidades de oferta do ensino médio existentes da rede estadual. Esse processo exigiu muita interlocução entre Seduc, Credes, Unidades Escolares e culminou nos mapas curriculares de referência apresentados nas Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 (Ceará, 2022).

Em relação às escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, esse processo mobilizou bastante o Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo, ocupou considerável tempo nos encontros pedagógicos com as escolas, a exemplo das Semanas Pedagógicas e Encontros de Polo, e envolveu o Setor de Educação do MST, constituindo pauta de diversas audiências realizadas com a Seduc que, ao final, chegou ao desenho apresentado nas Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 (Ceará, 2022), conforme o Quadro 2.

O mapa curricular de referência para as escolas do campo manteve a formação geral básica organizada por disciplinas, posição assumida pela Seduc para as escolas de ensino médio no Ceará. Com isso, permaneceu inalterado o conjunto de componentes curriculares que já compunha a matriz curricular das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, com redução de carga horária em algumas disciplinas, em virtude da redução da carga horária posta pela reforma para a base comum.

Na carga horária destinada aos itinerários formativos, manteve os componentes integradores que compunham a parte diversificada no currículo anterior, quais sejam: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), Práticas Sociais e Comunitárias (PSC) e Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), um componente com Língua Estrangeira ou Redação, um componente de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FC) e incluiu disciplinas eletivas, ofertadas a partir de um catálogo organizado pela Seduc, com possibilidade de escolha pelos estudantes, e os componentes curriculares das trilhas de aprofundamento.

Quadro 2 – Mapa curricular de referência para as escolas do campo proposto pela Seduc

	Componentes Curriculares	Carga Horária	
FGB	Língua Portuguesa	2 h/a	3 h/a
	Arte	1 h/a	
	Inglês	1 h/a	
	Educação Física	1 h/a	
	Matemática	2 h/a	3 h/a
	Química	1 h/a	2 h/a
	Física	1 h/a	2 h/a
	Biologia	1 h/a	2 h/a
	História	1 h/a	2 h/a
		Geografia	1 h/a
Filosofia		1 h/a	2 h/a
Sociologia		1 h/a	2 h/a
Total da carga horária da FGB		18 h/a	
IF	Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	1 h/a	
	Língua Estrangeira ou Redação	1 h/a	
	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP)	4 h/a	
	Práticas Sociais Comunitárias (PSC)	1 h/a	
	Projetos, Estudos e Pesquisas (PEP)	2 h/a	
	Tempo Eletivo 1	2 h/a	
	Tempo Eletivo 2	2 h/a	
	Tempo Eletivo 3	2 h/a	
	Tempo Eletivo 4	2 h/a	
	Total da carga horária dos Itinerários Formativos	17 h/a	

Fonte: Elaboração Sexec EMP, 2021 (Ceará, 2022, p. 22).

O Quadro 3 mostra a versão final do mapa curricular com os ajustes realizados a partir das escolas, sobretudo na distribuição da carga horária de alguns componentes curriculares.

Quadro 3 – Mapa curricular de referência para as escolas do campo, com ajustes feitos pelas escolas

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		ITINERÁRIOS FORMATIVOS	
Componente	Carga Horária	Unidade Curricular	Carga Horária
Língua Portuguesa	03	Redação	01
Língua Inglesa	01	Espanhol	01
Arte	01	OTTP	04
Educação Física	01	PSC	02
Biologia	01	PEP	02
Física	02	Eletiva de Ciências da Natureza (02 opções)	02
Química	01	Eletiva de Ciências Humanas (02 opções)	02
Matemática	03	Eletiva de Matemática (02 opções)	02
Filosofia	01	Formação Cidadã (PPDT)	01
Geografia	01	Total	17
História	02		
Sociologia	01		
Total	18		

Fonte: Elaborado por Sousa (2022).

Nesse processo de discussão e elaboração da nova arquitetura curricular, a preocupação principal das escolas era não perder os elementos específicos que haviam incluído na construção da forma escolar das escolas de ensino médio do campo nos assentamentos, ao longo de mais de uma década, e com a manutenção da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica.

Em linhas gerais, os elementos do currículo original foram mantidos e a carga horária da formação geral básica foi assegurada com a oferta de disciplinas eletivas priorizando o conteúdo dos componentes da base comum que tiveram redução de carga horária.

Posteriormente, entre 2023 e 2024, novas alterações na matriz curricular das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos foram realizadas incluindo os componentes curriculares da formação técnica, em virtude, da inclusão da educação profissional técnica integrada ao ensino médio e com os ajustes decorrentes da Lei nº 14.945/2024 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2024.

Sobre as implicações do “novo” ensino médio no currículo das escolas em questão, há concordância com Sousa (2022) de que foi salutar o esforço e protagonismo das escolas na defesa de seu projeto educativo, no entanto, o arranjo curricular possível expressa um avanço do projeto hegemônico, sobretudo, no maior alinhamento dos currículos à orientação por competências.

Nesse contexto, o MST realizou o Seminário Nacional “O MST e a Escola”, de 16 a 19 de setembro 2024, a fim de atualizar sua formulação e proposições para o trabalho com as escolas. Dentre os temas estudados e debatidos, recebeu destaque um balanço crítico sobre o “novo” ensino médio e

Como possibilidade projetiva o Seminário apontou que, embora a perspectiva do politécnico, em evidência nas discussões, amplie nosso foco para a Educação Básica como um todo, a particularidade do Ensino Médio recoloca a questão da integração com a formação para o trabalho, via Ensino Médio Integrado/Politécnico, como possibilidade de contraposição ao “Novo Ensino Médio” e nos coloca o desafio das condições objetivas das escolas de Ensino Médio do campo para oferta de uma educação tecnológica articulada e impulsionadora do trabalho camponês complexo. Evidenciou, ainda, a partir da realidade de alguns estados presentes, que continua necessário e urgente o debate sobre como avançar no acesso da juventude ao Ensino Médio em escolas do campo, reafirmando que a luta em defesa de nosso projeto de educação precisa estar aliada à luta pela garantia do direito (MST, 2024, p. 10).

As discussões e proposições do Seminário evidenciam a necessidade de aliar a luta pela garantia do direito ao ensino médio, uma vez que ainda é comum a inexistência ou a oferta dessa etapa escolar em condições precárias nas áreas de reforma agrária, com a disputa do projeto de educação, tensionada com a implementação do “novo” ensino médio.

Como contraposição, o MST firmou posição no fortalecimento da Pedagogia do Movimento, em favor do ensino médio integrado, na perspectiva politécnica, tendo em vista uma educação tecnológica impulsionadora do trabalho camponês complexo. E destacou a agroecologia e a inserção das escolas na práxis agroecológica, a partir da ação intersetorial, na perspectiva de processos orgânicos de construção da Reforma Agrária Popular e da educação politécnica. (MST, 2024, p. 12).

Em síntese, o percurso histórico do ensino médio no Brasil revela marcas da hegemonia do capital sobre a educação brasileira, particularmente nessa etapa, que se expressam na reprodução dos interesses privatistas, seja no direcionamento do currículo para uma educação voltada às demandas imediatas

do mercado, que se concretiza na dualidade de trajetórias, com finalidades e sujeitos distintos, restringido o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento; seja na ampliação do mercado educacional, através de diversos dispositivos de apropriação privada dos recursos da educação pública. Em todo caso, predomina a permanência da centralidade do mercado na educação brasileira, dirigida por organizações empresariais e suas agências de construção da hegemonia, da qual o “novo” ensino médio faz parte.

Por outro lado, igualmente desde suas origens, mas com maior ênfase a partir da Constituição de 1988, entidades acadêmico-científicas, sindicais, estudantis e organizações populares disputam o sentido público da educação brasileira, conseguindo incidir sobre o ensino médio, na perspectiva da politécnica e da educação integral, entre os anos 1980 e 1990, por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996; e novamente na primeira década dos anos 2000, por ocasião dos governos do PT, orientando o teor do Decreto nº 5.154/2004 e da Resolução nº 2/2012. No entanto, em ambos os casos, o capital impõe sua hegemonia. No último contexto, recorrendo à arbitrariedade golpista, no seio do qual se originou a MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu o “novo” ensino médio.

Sobre essa reforma, atualizada pela “Política Nacional do Ensino Médio”, instituída pela Lei nº 14.945/2024, no bojo das possibilidades abertas com o terceiro mandato do Presidente Lula, as críticas são fundamentalmente à permanência da centralidade do mercado, que restringe essa etapa como educação básica e universal, mantendo seu caráter dual; limitando o acesso ao conhecimento relevante historicamente produzido, das ciências e das artes; desqualificando a formação profissional; e intensificando a privatização e precarização do trabalho docente. Desse modo, de novo, somente as mudanças nas necessidades imediatas do mercado.

Essencialmente, o que se tem no “novo” ensino médio é a repetição da hegemonia do capital, com a velha centralidade do mercado direcionando suas finalidades, forma e conteúdo. Concordando com Kuenzer citada por Frigotto e Ciavatta (2011, p. 619): “O novo é o aprendizado intelectual”. É isso que precisa ser colocado no lugar e sobre isso já existe um considerável acúmulo propositivo.

Nessa direção, é salutar o posicionamento do Setor Nacional de Educação do MST e a movimentação iniciada pelas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará na direção de um ensino médio integrado à educação profissional, na perspectiva da educação politécnica, que tem na sua base material a agroecologia como matriz produtiva complexa e seus saberes tradicionais e científicos.

6 DA LUTA POR DIREITOS À DISPUTA DE HEGEMONIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO CEARÁ

[...] a prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência dominante capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe (Frigotto, 1984, p. 223).

Até aqui, foram realizados dois movimentos principais no sentido de abarcar o objeto de pesquisa em suas múltiplas determinações: primeiro, situou-se as políticas públicas como expressão mais aparente do Estado capitalista e a relação orgânica entre Estado e capital, como universalidade, a fim de explicitar que as disputas por políticas públicas de educação do campo, dirigidas por movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa, são expressões da luta de classes.

Desse modo, a educação do campo está implicada nas relações contraditórias do capitalismo contemporâneo, em seu estágio monopolista, sob a hegemonia do capital financeiro, num esforço de manutenção da reprodução ampliada de lucros, em face de uma crise estrutural profunda, que resulta na intensificação de suas relações fundamentais, levadas às últimas consequências de sua natureza destruidora, mediada por uma forma própria de Estado, o Estado neoliberal, igualmente em crise. Sob essas determinações, as conquistas da educação do campo são garantidas na medida da correlação de forças na luta social e seu projeto de educação se manifesta como disputa da hegemonia.

Um segundo movimento, intencionou elencar evidências de como, sob o domínio da educação capitalista, na atualidade do Estado neoliberal brasileiro – expressa numa forte ofensiva conservadora do grande capital, através da ação direta e intensiva de suas agências privadas de hegemonia, do que se destaca a contrarreforma do ensino médio –, se ergue a educação do campo como uma política pública concebida e instituída sob o protagonismo de uma parte da classe trabalhadora, organizada nos movimentos sociais camponeses, em

sentido amplo, cuja compreensão requer a apreensão de determinações específicas da particularidade da luta de classes no campo brasileiro e sua relação com a luta por educação. No âmbito das particularidades, considerou-se pertinente destacar o ensino médio, como uma determinação relevante, haja vista a contrarreforma em curso e suas implicações na educação do campo e na realidade empírica delimitada no estudo.

Nesta seção segue-se na busca de explicitar evidências empíricas da disputa por hegemonia nas políticas de educação do campo, inquirindo sobre como se manifestam na singularidade da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como uma conquista parcial e provisória, sendo permanentemente colocada em causa pela hegemonia efetiva da política educacional burguesa dominante e cuja manutenção depende, na mesma medida, da permanente capacidade de organização e de luta da classe trabalhadora camponesa.

A exposição se desdobra em duas direções: primeiramente, contextualiza-se a luta por direito e por hegemonia, que se trava nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, num percurso histórico mais amplo de lutas por educação e por reforma agrária e num movimento nacional por educação do campo, dos quais faz parte; e na sequência, destacam-se aspectos que a constituem como uma luta permanente e que articula a garantia do direito com a disputa da hegemonia do projeto educativo, que se expressa como luta pela construção de escolas, pela institucionalização, por concepções, pelo currículo escolar, pela formação docente e pela direção do projeto educativo.

6.1 Um capítulo numa história de lutas por direito e disputa da hegemonia

Sem ignorar a singularidade do objeto em questão, a sua compreensão requer o reconhecimento e a evidência de sua historicidade e a relação dialética com outros movimentos de onde surge e dos quais faz parte.

As escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará têm raízes na luta por educação e reforma agrária, construídas pelo MST, desde seus primórdios. E enquanto política pública, é parte de um movimento nacional que luta por educação do campo.

6.1.1 Vínculo orgânico com a luta por educação e reforma agrária

O vínculo orgânico da origem, elaboração e implementação das escolas de ensino médio do campo nas áreas de reforma agrária do Ceará, como política pública de educação, com a história da luta por reforma agrária e por educação do MST nesse estado, se revela como uma primeira manifestação da luta de classes como essência social do Estado capitalista contemporâneo, face à aparente legitimação de sua função mediadora, expressa nas políticas públicas.

A trajetória do Movimento no Ceará, como parte de uma luta e organização nacional, demonstra uma indissociável relação entre as lutas por terra e educação, de tal sorte que não é possível recuperar a história da educação do MST, desvinculada da história da luta pela terra e da própria formação do Movimento. Igualmente, embora as agendas políticas sejam pautadas pelas necessidades concretas identificadas no percurso da luta pela reforma agrária, nos territórios em disputa, não é possível dissociar a luta específica por educação da população camponesa cearense, do movimento nacional em defesa de políticas públicas de educação do campo, que por sua vez insere-se nas lutas gerais por educação no Brasil.

Num período de crise estrutural do capitalismo e sua intensificação no campo brasileiro, a década de 1980 testemunhou a origem do MST, que se organizou nacionalmente a partir de 1984, com seu I Encontro Nacional, no Paraná. A conjuntura era de efervescência, abertura política e intensificação das lutas sociais, dentre as quais a luta pela terra, com resposta violenta dos latifundiários para manter a propriedade privada. Do outro lado, crescia a resistência camponesa e a discussão sobre a reforma agrária, animada, sobretudo, pelo Estatuto da Terra e o I Plano Nacional de Reforma Agrária.

No estado do Ceará, o acirramento dos conflitos ocorria, principalmente, no interior das fazendas, motivado pela superexploração da renda da terra com a predominância do regime de “meia”, onde o trabalhador pagava 50% da produção para os patrões e em alguns casos, combinando pagamento com produto e trabalho.

Alencar e Diniz (2011) chamam a atenção para as manifestações em defesa da reforma agrária, ocorridas em meados da década de 1980,

mobilizadas pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, dentre os quais se destacam os sindicatos de Quixeramobim, Quixadá e Canindé, além de setores da Igreja Católica, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Esse movimento partiu do reconhecimento da necessidade de articular os(as) trabalhadores(as) rurais em conflitos nas fazendas, com a luta pela terra e por reforma agrária e não somente pela redução do pagamento da renda da terra. Nesse sentido, uma delegação do Ceará participou do I Encontro Nacional do MST e em 1989 se constituiu uma articulação para organização estadual do Movimento, com o deslocamento de militantes para o Ceará.

Naquele ano, ocorreram duas grandes ocupações de terras no Sertão Central. A primeira, no dia 25 de maio de 1989, na Fazenda Reunidos São Joaquim, situada entre os municípios de Quixeramobim, Boa Viagem e Madalena, dando origem ao Assentamento 25 de Maio e demarcando a fundação estadual do MST no Ceará e a segunda, que deu origem ao Assentamento Tiracanga, no município de Canindé. Daí, então, a década de 1990 irá marcar a consolidação do Movimento no estado, a partir de uma série de lutas e conquistas em defesa da reforma agrária (Diniz, 2009).

Com a conquista da terra, surgem as primeiras demandas e ações em torno do direito à educação nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Ceará. Assim, partindo da necessidade concreta e seguindo a orientação da estratégia que já vinha sendo implementada pelo MST nacional, inicia a organização do setor de educação estadual, cuja principal função seria encaminhar a luta específica da educação em âmbito local, articulando-a nacionalmente, compondo um coletivo nacional de educação do MST.

As lutas para garantir as escolas funcionando dentro dos acampamentos e assentamentos fomentaram um debate no setor de educação nacional do MST, a partir da seguinte questão: “O que queremos com as escolas de acampamento e assentamento?”. Essa questão foi discutida com todas as famílias da base do MST resultando no Caderno de Formação nº 18, sistematizando as opiniões do conjunto das famílias que participavam do Movimento naquele período, apontando para um projeto de escola, que se distinguia da escola hegemônica, evidenciando que a luta pelo direito se constituía, simultaneamente, em disputa pela hegemonia.

Desse modo, o MST do Ceará, num primeiro momento focado na luta pelo direito à educação escolar, na organização das escolas e do próprio setor de educação nos assentamentos e acampamentos, avança para discussão sobre o projeto de educação das escolas. Pois, já não bastava lutar por escola, fazia-se necessário construir uma escola diferente, vinculada ao campo e à luta pela reforma agrária.

A conquista de escolas nos assentamentos e o desafio de implementação de uma nova proposta pedagógica revelaram outra necessidade: a formação e organização dos(as) educadores(as), a partir da qual, se buscou compor equipes de educação nos assentamentos e a realização de encontros estaduais de educadores(as) da reforma agrária, com o caráter de estudo da realidade, aprofundamento político-pedagógico e planejamento do setor de educação do Movimento. No Ceará, até 2024, foram realizados quatorze Encontros Estaduais de Educadores da Reforma Agrária (Eeera), sendo os três primeiros na década de 1990 e os demais a partir de 2012, mobilizando cerca de quinhentos participantes nos encontros recentes.

A necessidade de formação de educadores(as) vai sendo enfrentada a partir da parceria com Instituições de Ensino Superior na construção de cursos de formação inicial e continuada. Nacionalmente, em 1993, realizou-se a primeira importante iniciativa de formação de educadores(as) do MST com o Curso de Magistério dos Movimentos Camponeses, numa parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Fundep), em Braga (RS), do qual participaram três educadoras militantes do MST/CE.

Em âmbito nacional, com a criação do Pronera, o MST organizou a primeira turma de curso superior. Após negociação com cinquenta e uma Universidades, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, em Ijuí (Unijuí), se dispôs a estabelecer parceria com o MST para realização de um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o curso de Pedagogia da Terra. Do estado do Ceará, quatro educadores(as) participaram desse curso.

A partir do final da década de 1990, o MST segue com a formação superior de educadores(as) das áreas de reforma agrária, em parceria com diversas Universidades públicas brasileiras. Após o curso da Unijuí, realizaram-se o curso de Pedagogia da Terra, no Rio Grande do Norte, com doze educadores(as) do Ceará; o Magistério da Terra, na Paraíba, com quatro educadores(as)

cearenses; o Pedagogia da Terra, no Pará, com dois estudantes do Ceará; o Pedagogia da Terra, em Pernambuco, com três educadores(as) cearenses e assim seguiu Brasil afora. A participação desses(as) educadores(as) nesses cursos possibilitou avançar na implementação da Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos, fortalecendo o Movimento e o trabalho com educação em sua base social.

No estado do Ceará, destacam-se quatro iniciativas de formação inicial de educadores(as) articuladas pelo MST com Instituições de Ensino Superior. A primeira, em 2004, com o Curso de Pedagogia da Terra, numa parceria entre o MST/CE, a UFC e o Pronera, com oitenta e oito estudantes graduados(as) (Universidade Federal do Ceará, 2004). Na sequência, entre 2006 e 2010, o curso de Magistério da Terra, em parceria com a UECE, organizado em seis turmas dos municípios de Itatira, Canindé, Amontada, Russas, Quixeramobim e Crateús, das quais concluíram cento e sete estudantes (Universidade Estadual do Ceará, 2006). Em 2011, como ação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em educação do campo (Procampo), ocorreu a turma de Licenciatura em educação do campo do Ceará, organizada pela UECE, no Campus do Limoeiro do Norte, com estudantes vinculados(as) a organizações camponesas, dentre as quais a Cáritas Diocesana, o MPA, o MAB e o MST, com quatorze concludentes (Universidade Estadual do Ceará, 2015). E em 2015, a partir da necessidade de profissionais com habilitação nas áreas específicas do conhecimento, sobretudo nas escolas de ensino médio, realizaram-se duas turmas de segunda licenciatura, sendo uma em história e outra em geografia, com foco na educação do campo, formadas majoritariamente por educadores e educadoras das áreas de reforma agrária, totalizando oitenta e três estudantes, num projeto em parceria entre o MST e a UVA, com recursos do Pronera (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2013).

Segundo Silva (2023, p. 164), entre cursos de Magistério e Licenciaturas organizados pelo MST no Ceará ou com participações de educadores(as) do Ceará em outros estados, foram trezentas e dezesseis pessoas formadas, entre 1993 e 2013, encontrando-se a maioria delas em exercício da docência em escolas dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, inclusive nas escolas de ensino médio, *lócus* da pesquisa.

Outra frente que desde cedo exigiu respostas foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com um elevado índice de analfabetismo nos assentamentos e diante de novas necessidades que a realidade da reforma agrária colocava, o Movimento precisava construir alternativas para alfabetização e elevação da escolaridade dos(as) acampados(as) e assentados(as).

Assim, em 1996, o MST conquistou um convênio, com abrangência de dezoito estados brasileiros, para alfabetizar jovens e adultos(as) das áreas de reforma agrária. No Ceará, este convênio realizou-se com quarenta turmas distribuídas em três municípios do Sertão Central (Madalena, Santa Quitéria e Canindé), envolvendo vinte e dois assentamentos com oitocentos e trinta e sete educandos(as) matriculados(as).

Em 1997, o Ceará enfrentou mais um ano difícil de seca, ocasião em que o MST organizou uma grande mobilização com cerca de dois mil e quinhentos acampados(as) e assentados(as), ocupando a Secretaria de Agricultura, na avenida Bezerra de Menezes, com uma pauta reivindicando projetos produtivos para os assentamentos, acesso à água e alfabetização dos(as) jovens e adultos(as) das áreas de reforma agrária.

Essa luta tornou-se um marco histórico pela violência da repressão policial utilizada, sob o comando do então governador do Estado, Tasso Jereissati; e pela firmeza e resistência dos Sem Terra, em sua primeira grande mobilização de massa a reivindicar, dentre outros pontos, o direito à educação de jovens e adultos(as). As aulas iniciaram ali mesmo no acampamento da avenida Bezerra de Menezes e continuaram, após a conquista com a luta, em duzentas e cinquenta turmas, envolvendo cento e dezesseis assentamentos, totalizando dois mil, setecentos e cinquenta alfabetizando(as), em trinta e dois municípios.

Dando sequência à experiência massiva de alfabetização de jovens e adultos(as), em 1998, o Setor de Educação do MST/CE mobilizou as Universidades públicas do estado para organizar a continuidade do processo de alfabetização de jovens e adultos(as) e a formação dos(as) educadores(as), através da elevação da escolaridade e formação político-pedagógica. Nesta ação, unificaram-se o MST e a Fetraece, apresentando demandas para a UVA, a UECE, a URCA e a UFC (Carvalho, 2006).

Em 1999, efetivaram-se os primeiros convênios com o Pronera no estado, organizando quarenta e quatro turmas de alfabetização e uma turma de

escolarização e formação continuada dos(as) educadores(as), em parceria com a UFC, e setenta e duas turmas de alfabetização de jovens e adultos(as), com a UVA.

Nos anos seguintes outras ações de EJA foram desenvolvidas, dentre as quais destaca-se a iniciativa utilizando o método cubano “Sim, eu Posso!”, em 2008. A primeira turma aconteceu no Assentamento Vida Nova, em Canindé, e contou com a assessoria de um técnico cubano. No ano seguinte, a partir de conquista na luta junto à Seduc, a experiência com o Método Cubano foi estendida para cento e seis turmas no estado, atendendo a um mil, duzentos e sessenta e nove educandos jovens e adultos. E em 2010, mais cinquenta e cinco turmas de alfabetização de jovens e adultos foram organizadas, numa parceria entre o MST, a SDA/Codea e Alfasol.

A partir do acúmulo com o método “Sim, eu Posso!”, em 2012, o MST somou-se numa parceria com a Prefeitura de Fortaleza, na gestão de Luizianne Lins, do PT, em uma grande campanha de alfabetização, através do Programa Fortaleza Alfabetizada, com meta inicial de alfabetização de trinta mil jovens e adultos(as) na periferia da cidade, para cuja ação organizou um coletivo nacional de militantes, a “Brigada Educação Sem Fronteira”.

Em relação à educação infantil, como nas demais etapas e modalidades da educação básica, o ponto de partida foi também a necessidade posta pela realidade concreta, que colocou o cuidado e educação das crianças como um desafio a ser enfrentado, diante das constantes situações de mobilidade, em virtude dos acampamentos, atividades de formação e lutas sociais, cuja presença das mulheres era dificultada pela falta de alternativa coletiva para o cuidado e educação dos filhos nessas situações.

Diante desse desafio, por ocasião de um encontro de formação de educadores(as) de jovens e adultos(as), em outubro de 1996, o MST/CE teve sua primeira iniciativa de organização de uma creche itinerante para acompanhar o Movimento, assegurando um espaço lúdico, político e pedagógico para os Sem Terrinhas. Em julho de 1997, por ocasião do I Encontro Nacional dos Educadores de Reforma Agrária – I Enera, o MST organizou a primeira ciranda infantil nacional, que se instituiu como estratégia político pedagógica para a educação infantil dos sem terrinhas (Silva, 2023).

Além das cirandas infantis, outra iniciativa importante com as crianças têm sido a realização dos encontros dos sem terrinhas, evento massivo de formação e organização infantil. No Ceará, até 2020, realizaram-se dez encontros estaduais dos sem terrinhas, havendo uma desmobilização das atividades massivas com as crianças a partir da pandemia da covid-19.

Mais especificamente em relação à luta por escolas nos assentamentos de reforma agrária no Ceará, de modo geral, historicamente as iniciativas têm sido localizadas no âmbito dos assentamentos ou municípios, predominando a luta pelo direito, que se expressa na construção e garantia das condições de funcionamento, ou contra o fechamento de escolas. Uma vez que até 2010, só existiam escolas de ensino fundamental nesses territórios, vinculadas às redes municipais de educação, as lutas por essa etapa de educação escolar se localizavam nessa esfera, limitando as possibilidades de uma organização mais ampla a nível do estado.

Ao longo desse percurso, sempre existiram iniciativas isoladas, a partir das comunidades ou educadores(as) animados(as) pelos encontros e atividades de formação organizados pelo MST, com diversas iniciativas de garantia do direito e em torno da construção do projeto pedagógico da escola do campo de ensino fundamental. Contudo, verifica-se uma lacuna de sistematização dessas experiências. Vale registrar, a realização do Projeto “Criança Construindo a Soberania Alimentar”, numa parceria entre o MST e a organização italiana Onlus Intervita/We World que, principalmente entre 2011 e 2015, desenvolveu ações com escolas municipais de ensino fundamental, chegando a alcançar quarenta e cinco escolas em quatorze municípios, com o objetivo de fortalecer a soberania alimentar das crianças. Sua ação central era a construção de hortas orgânicas nas escolas e, a partir destas, um conjunto de outras ações envolvendo a escola e as famílias, com foco nas temáticas da soberania alimentar e da agroecologia (Acace, 2014).

Desse percurso, é salutar registrar como o movimento nacional em torno da elaboração teórica e prática da Pedagogia do Movimento, do projeto de escola nos assentamentos organizados pelo MST e, mais amplamente, da educação do campo, no início dos anos 2000, aliado à conjuntura política do primeiro mandato do Governo Lula, em 2002, compõem um panorama que impulsiona as discussões e as lutas locais por educação e escola do campo, que

vão culminar na conquista das escolas de ensino médio para os assentamentos de reforma agrária do Ceará em 2007.

6.1.2 Parte de um movimento nacional da educação do campo

Como desdobramento do I Enera, a I Conferência Nacional da Educação do Campo, em 1998, vai demarcar o início do ciclo da política nacional de educação do campo, seguida da criação do Pronera e da publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em 2002.

Em 2003, foi criado no MEC um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, incluindo a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores(as) do campo; no ano seguinte, foi criada uma Coordenação Geral da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Em agosto de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), com um mil e cem participantes, representantes de movimentos sociais, movimento sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; das Universidades, ONG's e Ceffas; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo.

No Ceará, em 2003 inicia um movimento de criação de uma articulação estadual por uma educação básica do campo que chegou a realizar algumas reuniões envolvendo universidades públicas, ONG's, secretaria estadual e municipais de educação, movimentos sociais e sindical com o propósito de constituir um espaço de discussão e união de forças para avançar na elaboração teórica, na construção de práticas pedagógicas e na conquista de políticas públicas de educação do campo no Ceará.

Em setembro de 2004, por meio da Secad, o MEC em parceria com a Seduc organizou o I Seminário Estadual por uma Educação do Campo. Estiveram representados no evento, que reuniu mais de trezentos participantes, os movimentos sociais, o movimento sindical, as organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, universidades (UFC, UECE, UVA), ONGs, secretarias estaduais e municipais de educação e órgãos de gestão pública que atuam na educação do campo, educadores(as) e

educandos(as), para discutir os problemas que direta ou indiretamente prejudicam a escola do campo, para com base nestas discussões formular diretrizes e políticas de valorização do campo e da educação do campo.

Ao final do Seminário foi proposta a formação de um Comitê Executivo de Educação do Campo, com uma representação do MEC e as seguintes instituições: Seduc; Uncme; Undime; CEE-CE; UFC, UECE, UVA, URCA; e representações dos seguintes movimentos sociais do campo: MST, Fetraece, Instituto Terramar e Resab. Esse comitê foi institucionalizado em 2005 e passou a reunir-se sistematicamente, tendo a sua atuação progressivamente reduzida até sua inativação, por volta de 2009.

Em janeiro de 2005, retomando a Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo, o MST/CE, a Fetraece, o MPA, o MAB, o Instituto Terramar, o Instituto Coração de Estudante e a Coordenação Estadual do Pronera organizaram o Encontro de Articulação Estadual por uma Educação do Campo no Ceará, com o apoio da UFC, do Incra/CE e da Fundação Konrad Adenauer.

O encontro teve como principais objetivos o fortalecimento da articulação estadual a fim de assegurar a implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, no Ceará; e o cumprimento das demandas apresentadas no Seminário Estadual, promovido pelo MEC, dentre as quais, a criação de uma instância responsável pelas políticas públicas de educação do campo, na Secretaria de Educação do Ceará. Na ocasião também ocorreu o lançamento oficial do curso Pedagogia da Terra, recém iniciado na Universidade Federal do Ceará.

Em março de 2006, o Comitê Estadual de educação do campo promoveu o II Seminário Estadual de Educação do Campo, cujo objetivo foi a elaboração de diretrizes pedagógicas para educação do campo no Ceará. Essa discussão estendeu-se no Comitê Estadual de Educação do Campo ao longo dos anos 2006 e 2007, deslocando-se para o Conselho Estadual de Educação do Ceará, culminando com a publicação da Resolução CEE nº 426/2008, que regulamenta a educação básica na escola do campo, no âmbito do Estado do Ceará.

Esse período é também marcado pelo avanço no atendimento do ensino fundamental no Brasil, inclusive na zona rural, e com mudanças nas relações das novas gerações camponesas com o trabalho, em decorrência da atualidade do capitalismo no campo brasileiro, implicando no aumento de reivindicações da

juventude por ensino médio, etapa de escolarização que, em 2007²¹, apresentava os mais baixos índices de oferta, sobretudo no meio rural, como se pode observar na PNAD de 2004, ao indicar que somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residiam na zona rural, na Região Nordeste, frequentavam o ensino médio (Brasil, 2007), sendo oferecido em salas improvisadas, anexas de uma escola polo, ou com o deslocamento da juventude para as escolas das sedes dos municípios, em ambos os casos, sob precárias condições, como ilustra Gomes (2013, p. 44):

Por exemplo, os jovens das comunidades São Joaquim e Quieto, do Assentamento 25 de Maio, em Madalena, iam estudar no município de Quixeramobim, saindo às 3h da manhã e retornando às 15h. Alguns iam de caminhões paus-de-arara descobertos, em que no período de inverno ficavam expostos a chuvas e outras intempéries. Em geral, faltava qualidade nos transportes escolares expondo os jovens diariamente a riscos de vida. Outra realidade que se repetia também em algumas comunidades dos Assentamentos era a implantação do Ensino Médio noturno como anexo das escolas da sede dos municípios. Nestas escolas, o descaso era geral, falta de estruturas, merenda escolar, material didático, professores qualificados. Esta situação gerava muitos problemas na formação de nossa juventude.

É, portanto, em decorrência da necessidade e num contexto de lutas que a construção de escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária é colocada em pauta na política educacional do estado do Ceará, na jornada de lutas do MST, entre 26 de abril e 12 de maio de 2007, quando o Movimento ocupa o Incra e posteriormente a SDA, culminando na primeira audiência do MST com o governador Cid Gomes, do PSB, no início do seu primeiro mandato (Gomes, 2013).

As escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará são parte desse movimento nacional por políticas públicas de educação do campo, que irá pautar a agenda pública, principalmente após 2004, numa conjuntura favorecida com os governos do PT e a institucionalização da política de educação do campo no MEC, que passa a desenvolver ação indutiva com os demais entes federados, inclusive disponibilizando assistência financeira para construção de escolas nos territórios camponeses, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), fortalecido a partir de 2010 com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

²¹ ano em que se conquista o compromisso de construção das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.

6.2 Uma luta permanente por escola de ensino médio do campo e pelo projeto educativo

Para além dos avanços na política de educação do campo, 2007²² registrou outros fatos emblemáticos para a educação brasileira e cearense. No plano nacional é o início do segundo mandato do presidente Lula e no Ceará é o início do mandato de Cid Gomes no Governo do Estado. Naquele ano, abriu-se um novo ciclo da política educacional brasileira com o lançamento do PDE articulado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, agregando o IDEB como indicador de avaliação da qualidade da educação básica. É, ainda, quando o recém-criado TPE inaugurou um novo protagonismo do empresariado brasileiro, impulsionando a reforma empresarial neoliberal da política educacional brasileira, centrada na lógica de resultados.

Com Cid Gomes no Governo do Estado, de modo geral, ocorre a continuidade da lógica de modernização neoliberal em curso desde os governos de Tasso Jereissati. E, na educação, inicia-se um particular ciclo virtuoso da política educacional, com destaque nacional nos exames de avaliação de larga escala, fundado na meritocracia, na responsabilização e gestão por resultados que seguiu firme nos governos seguintes, rendendo a indicação dos dois últimos governadores cearenses²³ ao Ministério da Educação.

Sob a gestão de Cid Gomes, duas iniciativas se destacam no Ceará, a partir de 2008: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e as Escolas Estaduais de Educação Profissionais (EEEP) que, junto ao esforço pela elevação dos resultados das avaliações externas e do IDEB, ocupam centralidade na Seduc. Era essa a conjuntura e as prioridades quando, das sessenta e quatro escolas em pauta, o Governador se comprometeu com a construção de cinco, confirmando a natureza parcial e precária da conquista.

Desde então, a construção de escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária permaneceu como reivindicação em todas as jornadas de lutas do MST no Ceará (Apêndice B). Em 2024, alcançou-se o número de doze escolas construídas. Em contraposição, no mesmo período as

²² Ano em que o MST conquistou o compromisso de construção das primeiras escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária no Ceará.

²³ Cid Gomes, em 2015, e Camilo Santana, em 2023.

EEEP chegaram a cento e trinta e três escolas no estado. O mapa da Figura 1 evidencia o contraste, que chega a parecer-se com ilhas de escolas do campo rodeadas por mares de escolas de educação profissional. A luta segue.

Figura 1 – Mapa com localização das escolas de ensino médio do campo e das escolas estaduais de educação profissional do Ceará



Fonte: elaborado pelo autor²⁴

²⁴ Elaborado a partir do Mapa Interativo disponível na página da Seduc, no qual só constam 131 EEEPs. Disponível em <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/mapa-interativo-2/>. Acesso em 07/01/2025.

6.2.1 Luta pela construção de escolas

O mapa da Figura 1 é bastante revelador da diferença da correlação de forças e das contradições que atravessam a luta pela política pública de educação do campo no estado do Ceará, da qual a construção das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária e a disputa por seu projeto educativo é a expressão mais concreta.

Assim, desde a jornada de lutas de 2007 esse ponto esteve permanente nas negociações com o Governo do Estado, sendo cada escola arrancada com muito esforço, por vezes, em processos e obras que se arrastaram por vários anos, como pode ser observado no Quadro 4, sistematizado a partir das pautas de lutas construídas anualmente nas Semanas Pedagógicas, entre 2011 e 2024, sintetizadas no Apêndice B:

Quadro 4 – Reinvidicações por construção de escolas nas pautas de luta das Semanas Pedagógicas de 2011 a 2024

Ano	Reivindicação	Assentamento	Município
2011	Agilidade na construção das escolas de ensino médio do campo	Nova Canaã	Quixeramobim
		Bonfim Conceição	Santana do Acaraú
		Salão	Mombaça
		Santana da Cal	Canindé
	Construção de novas escolas de ensino médio do campo	Aroeira Vilany	Aracati
		Antonio Conselheiro	Ocara
Logradouro		Canindé	
2012	Construção de 5 novas escolas de ensino médio do campo nos Assentamentos	Antonio Conselheiro	Ocara
		Chico Mendes	Icó
		Aroeira Vilany	Aracati
		Logradouro	Canindé
		Xique-Xique	Monsenhor Tabosa
	Construção imediata das 4 escolas de ensino médio do campo, já conveniadas com o MEC	Nova Canaã	Quixeramobim
		Bonfim Conceição	Santana do Acaraú
		Salão	Mombaça
2013	Construção de novas escolas de ensino médio	Santana da Cal	Canindé
		Logradouro	Canindé
		Antonio Conselheiro	Ocara
		Xique-Xique	Monsenhor Tabosa
		Aroeira Vilany	Aracati
		Chico Mendes	Icó
	Juá	Santa Quitéria	

	Início das obras das 4 escolas licitadas	Esperança/Emasa	Sobral
		Santana da Cal	Canindé
		Bonfim Conceição	Santana do Acaraú
		Nova Canaã	Quixeramobim
		Salão	Mombaça
2015	Informações sobre os encaminhamentos realizados, em relação aos problemas pautados em audiência anterior, na construção das novas escolas de ensino médio do campo	Santana da Cal	Canindé
		Conceição Bonfim	Santana do Acaraú
		Nova Canaã	Quixeramobim
		Salão	Mombaça
		Logradouro	Canindé
		Antonio Conselheiro	Ocara
		Conceição	Canindé
	Informações sobre a situação das novas demandas de construção de escolas de ensino médio do campo para o PAR-Pronacampo	Xique-Xique	Monsenhor Tabosa
		Aroeira Vilany	Aracati
		Chico Mendes	Icó
		Juá	Santa Quitéria
2017	Construção de novas escolas de ensino médio	Esperança/Emasa	Sobral
		Logradouro	Canindé
		Xique-Xique	Monsenhor Tabosa
		Aroeira Vilany	Aracati
		Chico Mendes	Icó
		Juá	Santa Quitéria
		Esperança/Emasa	Sobral
2018	Entrega das 4 escolas de ensino médio do campo em construção	Palmares	Crateús
		Conceição	Canindé
		Logradouro	Canindé
		Nova Canaã	Quixeramobim
2019	Finalizar as obras das escolas em construção	Salão	Mombaça
		Não consta	Não consta
2022	Construção das novas escolas de ensino médio do campo	Não consta	Não consta
		Palmares	Crateús
		Chico Mandes	Icó
2024	Construção de escolas de ensino médio e profissional do campo	Juá	Santa Quitéria
		Chico Mendes	Icó
		Palmares	Crateús
		Barra do Leme	Pentecoste
		Santa Bárbara	Caucaia
		Juá	Santa Quitéria

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das pautas de lutas das Semanas Pedagógicas de 2011 a 2024.

Comparando as informações do Quadro 4, com as do Quadro 1, observa-se que, em 2011, cinco escolas estavam em funcionamento²⁵, quatro encontravam-se em construção²⁶ e a reivindicação era por agilidade na obra.

²⁵ Nos Assentamentos: Santana (Monsenhor Tabosa), 25 de Maio (Madalena), Maceió (Itapipoca), Pedra e Cal (Jaguaretama), Lagoa do Mineiro (Itarema).

²⁶ Nos Assentamentos: Nova Canaã (Quixeramobim), Bonfim Conceição (Santana do Acaraú), Salão (Mombaça), Santana da Cal (Canindé).

Havia também uma reivindicação de construção de mais três escolas²⁷. Das quatro escolas que estavam em construção, a primeira foi entregue em 2015, a segunda em 2016, a terceira em 2018 e a quarta, a EEMC Paulo Freire (Assentamento Salão, Mombaca), teve sua obra iniciada em abril de 2013²⁸, sendo concluída e inaugurada somente em 2019²⁹, quase uma década após a negociação da reivindicação.

Ressalte-se que, nas pautas, além da reivindicação de construção, encontram-se reivindicações de informação, agilidade, início, finalização e entrega das obras, demonstrando, por um lado, a morosidade desse processo e, por outro, o diligente acompanhamento do MST, nessa etapa de construção dos prédios escolares.

Depois de construídas as escolas, a luta segue permanente pela garantia das condições objetivas necessárias ao bom funcionamento e em torno da disputa do projeto educativo, envolvendo questões referentes à infraestrutura; recursos humanos e pedagógicos; formação de professores; manutenção e custeio apropriados aos PPPs das escolas do campo, que engloba uma diversidade de demandas que passa por construção de estradas, estadualização do transporte escolar, construção de vestuários, abastecimento de água, cercamento do campo experimental, contratação de servidores, formação de professores, acompanhamento pedagógico, material didático e acervo bibliográfico adequado, dentre outros, conforme observa-se no Apêndice B.

Quem tem a oportunidade de conhecer qualquer uma das escolas não tem como não se impressionar com sua estrutura física, seus espaços educativos, os campos experimentais, a identidade estética com o campo e com a luta social, as semanas pedagógicas, a organização coletiva. É evidente o quanto se conquistou ao longo desses 15 anos. No entanto, o caráter parcial e provisório das conquistas é uma marca e um desafio que atravessa a história dessa política na rede estadual de educação do Ceará, exigindo a permanentemente mobilização, organizada e mediada pelo MST, na

²⁷ Nos Assentamentos: Aroeira Vilany (Aracati), Antonio Conselheiro (Ocara), Logradouro (Canindé).

²⁸ <https://www.crede14.seduc.ce.gov.br/2013/04/24/iniciada-obra-de-escola-no-assentamento-salao-mombaca-ce/>

²⁹ <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/03/20/assentamento-em-mombaca-ganha-escola-de-ensino-medio/>

reivindicação das condições que vão compondo anualmente as extensas pautas de negociações com o Governo do Estado.

6.2.2 Luta pelo reconhecimento e institucionalização das especificidades

Embora, desde a origem, a Seduc tenha acolhido as reivindicações do MST e mantido um ambiente institucional aberto ao diálogo e à construção democrática e participativa do projeto educativo desse conjunto de escolas, o não reconhecimento institucional de sua especificidade e a ausência de uma regulamentação apropriada, no âmbito da Secretaria da Educação, são entraves para a garantia das condições operacionais, pedagógicas e de gestão, que vem sendo asseguradas de forma precária e improvisada, dada a ausência de normas e procedimentos que correspondam à realidade dessas escolas, configurando uma instabilidade pedagógica e uma inadequação em relação aos procedimentos e sistemas de gestão escolar, cuja solução é predominantemente limitada, provisória e informal.

A reincidência de pontos, nas pautas de lutas, relacionados a essa questão, ao longo dos anos, demonstra que a luta pela construção dos prédios escolares é apenas um episódio na luta pela construção das escolas do campo, que inclui a construção de seus PPPs e as condições materiais, políticas, pedagógicas e institucionais para sua efetivação.

O reconhecimento institucional da especificidade desse conjunto de escolas e o desenho de uma política educacional apropriada a essa realidade é uma necessidade presente desde os primeiros anos, que se manifesta num permanente tensionamento entre escolas e MST *versus* Credes e Seduc, abrangendo diversos aspectos da política, como infraestrutura, financiamento, currículo, lotação e formação de professores, planejamento, acompanhamento pedagógico, sistemas de gestão, avaliação, dentre outros.

Nos primeiros anos, essa reivindicação se traduzia, principalmente, na criação de instâncias na Seduc e Credes para gestão compartilhada das escolas do campo com o MST e adequação de diferentes aspectos da política de gestão da educação escolar à especificidade das escolas do campo, como pode ser observado principalmente nas pautas de lutas de entre 2011 e 2015. Mas, em

2015, já aparece a reivindicação de criação de um tipo específico de escola, como pode ser observado no Quadro 5, compilado, a partir do Apêndice C:

Quadro 5 – Aspectos da institucionalização das escolas do campo

Ano	Gestão da Educação do Campo no Sistema Estadual	Especificidades da Educação do Campo
2011	<p>a) Criar instâncias específicas de coordenação das escolas do campo nas Credes e Secretarias Municipais de Educação;</p> <p>b) Formação sobre educação do campo, com ênfase no marco legal, para técnicos da Secretaria de Educação do Estado, das Credes e Secretarias Municipais de Educação; para gestores escolares, educadores e membros dos conselhos escolares das escolas do campo;</p> <p>c) Unificação de orientação e procedimentos em relação às Escolas do Campo junto às Credes; [...]</p>	<p>a) Adequar o sistema de gestão escolar à realidade da educação do campo;</p> <p>b) Elaborar sistema de avaliação estadual específico da educação básica do campo (adequar o Spaece à educação do campo);</p> <p>c) Realizar concurso público específico para professores(as) e funcionários(as) das Escolas do Campo.</p>
2013		<p>d) Seleção específica para os Gestores das Escolas do Campo de Ensino Médio, conforme a primeira seleção realizada, e de acordo com negociação com o Governador Cid Gomes e a Secretária de Educação Isolda Cela no dia 29/11/2012;</p> <p>e) Garantia de concurso público específico na rede estadual e municipal, para todos os educadores com contratos temporários, a fim de assegurar que se tenham professores com formação adequada e dedicação exclusiva, priorizando os/as educadores/as formados/as nos cursos de Magistério, Pedagogia da Terra, Ciências Agrárias e Licenciaturas nas áreas de educação do campo.</p>
2015	<p>d) Construção permanente de uma gestão compartilhada entre a Seduc/Codea/Crede/ MST- Setor de Educação/Escola, Assentamentos de reforma agrária e Comunidades do território, com reconhecimento ao projeto de educação dos camponeses e camponeses, e com a garantia das condições para seu funcionamento.</p>	<p>f) Garantir o reconhecimento e a especificidade da educação do campo, conforme, os marcos normativos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de educação e decreto nº7352 de 4 de novembro de 2010 em toda a estrutura de funcionamento da Seduc/Credes.</p> <p>g) Propostas da educação do campo para o Plano Estadual de Educação do Ceará:</p> <p>h) Realizar concursos públicos para educadores/as e funcionários das escolas do campo, indígenas, quilombolas e pescadores, com base nas legislações da educação indígena, da educação do campo.</p> <p>i) Seleção específica para gestores das escolas do campo.</p>

		<p>j) Realizar seleção específica para educadores/as das escolas do campo em dezembro de 2015*</p> <p>l) Criar um quadro de pessoal diferenciado e específico, com seleção específica para os gestores e concurso público para os educadores/as e funcionários, ampliando este quadro e contemplando outros espaços educativos.</p>
2017		<p>10. Proposições para a criação de uma lei sobre escola do campo</p> <p>a) Com diretrizes específicas para as escolas do campo com relação a matrícula, lotação dos educadores(as), gestores e funcionários, levando em conta os critérios, perfil, vivências e experiências com escolas localizadas no território camponês</p> <p>b) Priorizar a criação de escolas de educação básica do campo</p> <p>c) Incluindo a educação profissional nas escolas do campo de forma integrada e pós-médio</p>
2024		<p>2. Institucionalização das Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo (Anexo II – Proposta de Minuta do Projeto de Lei).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das pautas de lutas das Semanas Pedagógicas de 2011 a 2024.

A partir de 2017, observa-se a presença de reivindicação de criação de uma lei específica que regulamente as escolas do campo. Em 2024, essa reivindicação ganhou um encaminhamento mais objetivo, quando na jornada de lutas de abril, o MST do Ceará ocupou a sede da Seduc, com cerca de 500 pessoas, em sua maioria educadores e estudantes das escolas de ensino médio. Na ocasião, apresentou como um dos pontos da pauta de reivindicações a institucionalização das escolas de ensino médio do campo, como um tipo específico de escola da rede estadual de educação, denominado “Escola de Ensino Médio e Profissional do Campo”, a ser regido por lei própria que regulamente essa forma escolar. Em anexo à pauta, apresentou uma minuta de Projeto de Lei, construída coletivamente pelos sujeitos das referidas escolas (Anexo A). Como encaminhamento da audiência, através da Portaria nº 2.700/2024, foi criado um Grupo de Trabalho, com representações de vários setores da Secretaria, de gestores escolares, do MST e de Instituições de Ensino Superior, para analisar, discutir e propor sobre a referida minuta de lei.

Esse foi um passo importante cuja efetividade se concretizará com a instituição do referido marco legal, a institucionalização das Escolas de Ensino

Médio e Profissional do Campo e a consequente implementação, uma vez que, embora necessária, a lei não é suficiente para efetivação da política pública. Por ora, nem a lei.

6.2.3 Luta por concepções

Como já relatado anteriormente, paralelo à construção dos prédios escolares das primeiras escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará ocorreu a construção coletiva dos PPPs, através de momentos de elaboração, coordenados pelo setor estadual de educação do MST, envolvendo representações do conjunto de assentamentos e escolas, resultando numa unidade entre os projetos educativos, com diversos elementos em comum, dentre os quais as concepções que fundamentam os PPPs e que na estrutura dos documentos sistematizados compõem a seção do marco conceitual.

A síntese do marco conceitual da primeira versão dos PPPs, concluída em 2012, recuperada da dissertação de mestrado de Silva (2016), destaca os principais conceitos organizados em torno de quatro tópicos: a) Campo e desenvolvimento; b) Educação do campo; c) Formação humana e matrizes pedagógicas; e d) Escola do campo.

Ao longo do percurso, outras categorias foram se agregando, como agroecologia, pedagogia da alternância, ensino por complexos e educação politécnica que, embora não estejam explicitamente afirmadas nos textos dos PPPs, já comparecem, ainda que pontualmente, desde as primeiras versões dos documentos.

As versões atuais dos PPPs, datadas entre 2022 e 2024, seguem com o marco conceitual, sem alterações significativas em relação às versões de 2012. As novas categorias citadas se apresentam, sobretudo, nas práticas educativas e nos processos formativos, em especial nas Semanas Pedagógicas e nos Encontros de Polos. É importante ressaltar que, desde 2023, as escolas iniciaram um novo processo de atualização dos PPPs, inclusive do marco conceitual, considerando os temas da pedagogia socialista, pedagogia da alternância, agroecologia, alimentação saudável, educação politécnica, educação para relações étnico-raciais, diversidade sexual e educação de

peças com deficiência. Porém, até o final de 2024 essa elaboração não havia sido concluída.

Em contraposição, também ganha espaço no cotidiano das escolas, embora não se tenha encontrado registro nos seus discursos oficiais, nem conste nos PPPs e em outros documentos pedagógicos das escolas, concepções contraditórias, que fundamentam o projeto de educação hegemônico, através das formações e outras ações desenvolvidas diretamente nas escolas, sob a direção ou orientação pedagógica das agências empresariais, das quais se destacam as noções de competência, meritocracia, empreendedorismo e gestão por resultados, presentes principalmente nos materiais de formações conduzidos pela Seduc, Credes ou pelas referidas agências e em documentos de orientação curricular, sobretudo, os produzidos por ocasião da reforma do ensino médio.

Das principais concepções que constam no marco conceitual dos PPPs de 2012 e da última versão vigente em 2024, destacam-se as seguintes:

a) Campo e desenvolvimento

Em relação ao tópico “Campo e desenvolvimento”, os textos apontam para uma concepção de campo como território em disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, focando menos na oposição entre campo e cidade, para o que defendem uma nova relação “que supere o antagonismo e instaure a complementaridade entre esses dois modos de vida” (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 21), situando a questão nas relações antagônicas da luta de classes.

Aliam-se, ainda, com a crítica à concepção de desenvolvimento hegemônica, restrita à dimensão econômica, sob a qual se abriga o agronegócio, denunciando o avanço da propriedade privada da terra e dos bens da natureza; a degradação ambiental; o aumento da desigualdade social e da pobreza no meio rural; e o aumento da violência e dos conflitos nos diversos contextos do campo brasileiro.

A partir da crítica, advogam a necessidade de superação do agronegócio e defendem um projeto de reforma agrária popular, “que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas à realidade do semiárido e com políticas públicas que desenvolvam o território

camponês” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012, p. 32), indicando a agroecologia como referência tecnológica desse projeto.

b) Educação do campo

“Um novo projeto de campo exige um novo projeto de educação” (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 26). Esse é o ponto de partida da concepção de educação proposta.

A ideia de educação do campo apresentada justifica-se na relação dialética entre educação e sociedade, na qual, por um lado, a afirmação de um projeto camponês busca materializar-se nos diversos contextos do campo, materialidade essa que pauta correspondente projeto educacional vinculado aos interesses dos dominados (Saviani, 2009); ao mesmo tempo em que a perspectiva de construção de um projeto popular para a agricultura brasileira, articulado a um novo projeto de nação soberana e justa, carece de uma educação escolar que lhe subsidie, na formação dos sujeitos dessa luta.

Desse modo, a educação do campo situa-se, por um lado, como uma necessidade social, um direito historicamente negado, que precisa ser garantido para as populações camponesas; e, por outro, “a afirmação de uma nova concepção de educação de qualidade dotada de princípios e valores humanistas e socialistas, reconhecedora das especificidades do campo e promotora do seu desenvolvimento” (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 27).

Essa noção de educação do campo não apenas rompe com a função restrita da educação escolar como preparação para o trabalho, formadora de capital humano, inserindo-a numa dimensão ampliada de formação humana; bem como, ultrapassa a ideia de educação contextualizada, que contrapõe educação do campo à educação da cidade, assumindo um caráter de classe e uma perspectiva de transformação do campo e da sociedade (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 27).

Seu vínculo de origem com a classe trabalhadora camponesa, suas organizações e sua luta é uma contingência histórica que a projeta para além do campo como educação da classe trabalhadora.

c) Formação humana e matrizes pedagógicas

Ao colocar a formação humana como objetivo da educação do campo, as escolas seguem a orientação adotada pelo MST em sua concepção de escola, fundada na Pedagogia do Movimento, “recuperando algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: pedagogia do trabalho, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social, pedagogia da práxis” (MST, 2004, p. 26), matrizes ancoradas na compreensão de que a base da formação humana está na sua produção material e social.

Embora as diversas matrizes estejam presentes, em maior ou menor grau, destacam-se, nos projetos das escolas e nos Cadernos de Trabalho de Base, a luta social, a cultura e o trabalho como matrizes da formação humana, assumidas como matrizes pedagógicas.

Assim, fundamentam que o direito à educação do campo e o próprio campo como território dos trabalhadores camponeses vêm sendo conquistados na luta social, a partir da organização coletiva dos sujeitos camponeses. Porém, além da realidade objetiva, a luta transforma os próprios sujeitos que lutam, evidenciando seu caráter formativo (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012, p. 32).

Aqui, mais uma vez, evidencia-se a concepção da Pedagogia do Movimento, construída pelo MST e sistematizada por Caldart (2004), segundo a qual

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola (MST, 2005, p. 235).

A Pedagogia do Movimento funda-se, portanto, na compreensão de que a luta social e a organização coletiva que a promove, constituem-se matrizes formadoras, possuindo um caráter pedagógico que a escola precisa apropriar-se.

As referidas escolas, ao associarem a educação escolar à formação humana e à transformação social trazem para si a tarefa de formar sujeitos

construtores do futuro, como podemos perceber explicitamente no Projeto da Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (2012, p.23), ao afirmar que

para uma pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro, é necessário, assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com os movimentos sociais do campo; garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo; promover a organização coletiva, solidária e cooperativa; e compreender as lutas sociais e a organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança.

Sobre a segunda matriz da formação humana convertida pedagogicamente, os textos compreendem a cultura como expressão e representação social dos modos de viver, de reproduzir a existência. E sendo a educação do campo promotora da vida no campo, tal educação precisa fundar-se “no modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres; no movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte...” (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 27). É nesse sentido, e sintonizado com os princípios do Movimento, que a cultura comparece como matriz pedagógica, afirmando o vínculo entre o conhecimento escolar e a vida no campo.

Por fim, a matriz do trabalho, uma das principais categorias utilizadas pelo MST em sua elaboração pedagógica faz-se presente em todos os documentos consultados quer seja como princípio educativo, filosófico, pedagógico ou, ainda, como matriz formativa. Para além da recorrente presença do termo nos textos, o trabalho como princípio educativo é afirmado, na direção defendida por Frigotto (2009), como atividade que não se restringe a uma metodologia a ser incorporada pela escola, mas trata-se de um processo ético-político de socialização humana (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012, p. 34). Busca transpor para a educação escolar o sentido ontológico do trabalho como base da formação humana e princípio educativo, educando pelo trabalho e para o trabalho, como parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla.

Com referência em Pistrak (2000), reconhecem, ainda, que

o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (Pistrak, 2000, pp. 49-50 Apud. Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012, p. 34).

Com isso, sinalizam para uma superação da estrita formação de competências para o trabalho, sinalizando na direção de uma educação politécnica.

d) Escola do campo

Os vínculos da educação escolar com a formação humana e com a transformação social estão presentes ao longo de todo o texto dos projetos pedagógicos, a iniciar pelo marco referencial, que propõe a seguinte missão:

Promover a formação humana dos educandos e educandas visando o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural para uma atuação crítica e participativa buscando se apropriar do conhecimento popular e científico numa perspectiva de produzir novos conhecimentos que contribuam na transformação da realidade, do trabalho e da vida do campo (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 7).

Do mesmo modo, verifica-se nos objetivos propostos para as escolas o compromisso com a garantia do direito à educação de qualidade para as populações camponesas das áreas de reforma agrária, seguida da especificação dessa qualidade na direção de uma formação humana integral e emancipadora; da formação crítica com perspectiva de transformação social; e de uma formação que contribua para um projeto de campo, vinculado à agricultura camponesa e à reforma agrária popular (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 27).

Por fim, a concepção de escola do campo é sintetizada em torno de três prerrogativas: ser uma escola pública camponesa; formadora do homem e da mulher do campo e promotora do território camponês.

Primeiramente, a caracterização da escola do campo é posta no âmbito do direito, como resposta à histórica negação das populações de áreas rurais à educação escolar e na defesa da escola pública. Porém, definem o sentido de “público” como sendo “o que está a serviço do povo, de seus interesses e sob o seu comando. Portanto, para a escola ser pública, não basta que seja estatal,

precisa ser autogovernada pelo seu público: a classe trabalhadora camponesa” (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p.30).

Atribuem, ainda, dois outros sentidos que melhor qualificam a escola pública camponesa: o primeiro se refere à relação escola-comunidade, afirmando que somente a participação efetiva da comunidade na gestão política e pedagógica da escola garantirá seu caráter público, sendo necessária a instituição de vínculos orgânicos entre a escola e as comunidades do campo e suas Organizações; e o segundo sentido, na verdade um desdobramento do primeiro, defende a constituição de um

ambiente educativo democrático e com direção coletiva, assegurando a participação dos sujeitos em todas as decisões que envolvem a escola [...], que inclua a auto-organização dos educandos(as) para sua participação efetiva nos processos de gestão escolar (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p.30).

A segunda prerrogativa enfatiza a formação humana como finalidade da educação escolar, defendendo que “a escola do campo precisa romper com a lógica da escola capitalista formadora de capital humano e constituir-se experiência educativa de formação humana.” (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 28).

Apesar do caráter ampliado do papel da escola, os projetos reconhecem a especificidade da educação escolar e defendem a centralidade do conhecimento científico. Contudo, advogam uma relação crítica com o conhecimento, vinculando-o à vida, a partir de uma “seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente comprometidos com a formação humana integral; e a construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais” (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 28).

Essa conjugação entre o conhecimento escolar e a vida, a ciência e a realidade, converge para a própria concepção de educação do campo, explicitando o que lhe é particular: a vida concreta dos trabalhadores camponeses.

Assim, com o desafio de não perder o foco da especificidade da educação escolar – o conhecimento científico –, a concepção de escola proposta abriga a multidimensionalidade do ser humano e da vida no campo “na perspectiva da formação unitária (que rompa com a divisão entre quem pensa e gerencia e

quem trabalha) e omnilateral (que compreenda as diversas dimensões do ser humano)” (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 28).

Considera, ainda, a diversidade dos sujeitos camponeses “– etária, de gênero, sociocultural, étnica, ambiental – superando a idealização de escola e de sujeitos, que a reduz a um padrão ao qual o sujeito, igualmente padronizado, tem que adequar-se, não contemplando as diferenças” (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p.30).

Por fim, a concepção de escola proposta associa-se à realidade concreta e a um projeto de sociedade e de campo – o território camponês –, reivindicando uma escola apropriada à diversidade da realidade concreta do campo e seus vários contextos e “acolhedora” dos diversos sujeitos que a compõem, “onde o conhecimento científico sistematizado dialogue com os saberes, a cultura, o trabalho e as lutas camponesas, partindo de sua concretude e ampliando as possibilidades de compreender e transformar a realidade, a partir da articulação da teoria com a prática” (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 28)

A referida articulação ressignifica a relação escola-comunidade, para além da dimensão política da gestão escolar, situando-a numa perspectiva epistemológica, onde a apropriação do conhecimento científico se constitua na relação com os desafios da realidade concreta das comunidades camponesas e seus sujeitos, “de tal modo que caiam as cercas que as separam e possa a escola estender-se pelos diversos espaços da comunidade, constituindo-se esta numa comunidade educadora e aquela num centro de animação da cultura, das lutas e da vida no campo” (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 28).

Essa relação entre escola e vida explicita, ainda, a relevância que o trabalho produtivo ocupa na educação escolar, em virtude do seu caráter educativo, na formação do homem e da mulher do campo e na produção da realidade concreta e suas relações. Faz-se, portanto, necessário romper a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, integrando um único processo educativo.

A concepção proposta de escola vinculada à realidade não se limita ao presente, mas também à realidade futura, portanto, a um projeto de futuro, sendo este, na verdade, que lhe atribui identidade. Daí a afirmação de que “sua

identidade está no seu compromisso com um projeto de agricultura camponesa e de reforma agrária popular, pois uma Escola do Campo é uma escola no campo, promotora do território camponês” (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 28).

Em seu conjunto, o marco conceitual orientador dos projetos das escolas de ensino médio em discussão, sintoniza-se com os pressupostos da Educação do MST e da Pedagogia do Movimento, explicitando fundamentos no materialismo histórico e dialético.

Contudo, concorda-se com as considerações de Bahniuk (2015), que embora os documentos tragam as principais matrizes pedagógicas da Educação do MST, sobretudo, o trabalho, a cultura e a luta social, carecem de uma análise crítica das contradições históricas que as permeiam em sua concretização na atualidade das relações sociais capitalistas.

Silva (2016) também adverte que, embora seja possível inferir sobre as relações do referido marco com a Pedagogia Socialista, a ausência de um diálogo mais explícito com essa teoria coloca uma lacuna entre os pressupostos utilizados e as estratégias pedagógicas presentes na matriz curricular, sugerindo um descompasso em relação às elaborações mais atuais sobre Educação do MST, a exemplo do inventário da realidade, ainda utilizado no âmbito de uma frágil organização do ensino por complexos de estudo na maioria das escolas.

Em relação à pedagogia da alternância, embora essa temática acompanhe as escolas de ensino médio do campo no Ceará desde sua origem, especialmente em torno da discussão da educação profissional, comparecendo, por exemplo, na programação das Semanas Pedagógicas de 2011 e 2021 (Quadro 7); nas pautas de lutas de 2015 (Quadro 5) nas experiências, textos e proposições do “I Seminário de Educação Profissional das Escolas de Ensino Médio do Campo, nos Assentamentos de Reforma Agrária do MST/CE”, em 2015 (MST, 2015) e na Minuta de Projeto de Lei de institucionalização das escolas de ensino médio do campo, de 2024, (Anexo A), somente a partir de 2023 se verifica um avanço na elaboração conceitual e nas práticas de organização do ensino por alternância.

Na prática, inicialmente, surge como uma solução ao dilema da ampliação do tempo escolar para quarenta horas semanais, no contexto dos ajustes em decorrência da reforma do ensino médio, na perspectiva de caracterizar-se como

escola em tempo integral, e com a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, uma vez que, até 2022, a carga horária das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará era de trinta e cinco horas semanais. Diante da resistência da ampliação de mais um turno de aulas, o Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas chegou a um consenso com a Seduc de que as cinco horas complementares aconteceriam como tempo comunidade, distribuídas preferencialmente entre os componentes curriculares integradores (OTTP, PEP e PSC), conforme as necessidades de ajuste em cada turma, vinculados ao trabalho com agroecologia, particularmente associado à metodologia “Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês (CaC)”³⁰. A partir de então, o tema da alternância passa a ocupar maior presença nos encontros pedagógicos tanto em relação à operacionalização, quanto sobre a reflexão conceitual.

No entanto, pondera-se que a solução proposta para o problema da ampliação da carga horária faz uso inadequado da concepção de pedagogia da alternância, ou mesmo de organização do ensino por alternância (Begnami, 2019), ao denominar “tempo escola” as cinco horas aulas que não se conseguiu incluir presencialmente no tempo escolar, associando a esse “tempo comunidade” as atividades práticas, especialmente relacionadas ao trabalho com agroecologia, que as escolas já desenvolviam desde suas origens, em virtude da configuração prática que a Pedagogia do Movimento tomou nessas escolas e que perpassam os diversos componentes curriculares, compreendendo um tempo muito superior as cinco horas aulas delimitadas nesse arranjo.

Sobre essa questão, concorda-se com Caldart (2009, p. 8), segundo a qual,

Do ponto de vista da concepção de métodos educativos essa discussão se desdobra em questões pedagógicas fundamentais como a necessidade e o modo de relacionar teoria e prática, constituindo a formação profissional como práxis, a forma de construir um currículo que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica; conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade,

³⁰ Camponês a Camponês (CaC) é uma metodologia de processo social que foi desenvolvido há 40 anos por camponeses indígenas na Guatemala e que obteve muito êxito na América Central, México, Cuba, entre outros países. [...] A base é o diálogo de saberes entre camponeses, e entre camponeses e técnicos-facilitadores dos processos. No Ceará, passou a se denominar “Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês”.

conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento. E é importante pensar como a alternância (de tempos e espaços formativos), uma característica das experiências pedagógicas da Educação do Campo contribui, ou pode ser potencializada de modo a contribuir nessa perspectiva de integração curricular.

Considera-se que a pedagogia da alternância pode ser uma boa solução para ampliar a abrangência de atendimento das escolas do campo a estudantes de comunidades mais distantes, sobretudo, permitindo que a juventude escolha a formação técnica de seu interesse, dentre as ofertas no conjunto das escolas do campo, além de pedagogicamente potencializar as relações teoria-prática, trabalho-educação, escola-comunidade. Para tanto, requer a implementação da alternância integrativa, o que não é o caso da prática denominada de alternância nas referidas escolas (Begnami, 2019).

Dentre as concepções que não constam explicitamente no marco conceitual dos PPPs se destaca a agroecologia, categoria presente desde os primeiros debates com relevante citação no texto dos PPPs de 2012 e nos diversos documentos orientadores e de formação produzidos ao longo dos 15 anos e que tem no campo experimental, mas recentemente denominado “campo de vivência da agricultora camponesa agroecológica e da reforma agrária popular”, a principal estratégia pedagógica de implementação.

Embora o marco conceitual não explicita essa discussão, é evidente que as escolas incorporaram a perspectiva estratégica da agroecologia na construção da reforma agrária popular, conforme aponta o Programa Agrário assumido no VI Congresso Nacional do MST, em 2014 (MST, 2013).

Além disso, algumas ações nacionais do MST como o Curso Básico de Educação e Agroecologia do Nordeste, as campanhas e jornadas nacionais, a exemplo do plano nacional "Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis", lançado em 2020, com o objetivo de plantar 100 milhões de árvores em 10 anos, ações como a metodologia CaC no Ceará, envolvendo as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, e a inserção dos cursos técnicos em agroecologia integrados ao ensino médio têm potencializado a discussão conceitual e as práticas educativas em torno da educação em agroecologia.

Destaca-se, ainda, o debate em torno da educação politécnica que esteve presente nos dois principais encontros nacionais do MST, em 2006 e 2024, que trataram do ensino médio. E que figura principalmente nas discussões em torno

da educação profissional nas escolas do Ceará, ganhando maior evidência como concepção relevante na contraposição à reforma do ensino médio, inclusive proposta para denominação das escolas na minuta de Projeto de Lei de institucionalização das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará (Anexo A).

Essas concepções defendidas pelas escolas do campo em estudo estão em permanente contradição com as concepções hegemônicas, das quais se destacaram as categorias competência, meritocracia, empreendedorismo e gestão por resultados. É ilustrativo o fato de que a palavra competência ocorre 233 vezes no Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2021).

Ademais, a ênfase nos resultados está presente fortemente nas formações de educadores(as) e gestores(as) e na lógica de gestão da educação no Ceará, do que são exemplares a construção de um sistema próprio de avaliação em larga escala, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e de um indicador próprio para avaliação do desenvolvimento do ensino médio, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), intensificando no âmbito local, a lógica empresarial da política educacional neoliberal, inclusive nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará.

6.2.4 Luta pelo currículo escolar

A partir das referências supracitadas e do aprendizado com experiências históricas dos trabalhadores, em especial com as experiências de educação do próprio MST, a elaboração coletiva avançou criativamente na configuração de uma forma escolar que, embora não rompa com o hegemonicamente instituído, tensiona em diversos aspectos, introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo na perspectiva da educação do campo, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

Para os objetivos desse trabalho o foco da análise centrou-se nos elementos identificados como inovadores na forma escolar do ensino médio regular, que foram aqui agrupados em cinco tópicos: a) O inventário da realidade e o vínculo com a vida; b) Diversificação de tempos e espaços educativos para

uma formação multidimensional; c) O campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho; d) A inserção de componentes curriculares integradores, na parte diversificada, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social; e) A organização coletiva e a auto-organização dos estudantes (Silva, 2016).

a) O inventário da realidade e o vínculo do currículo com a vida

O inventário da realidade é um recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores, estudantes e comunidades, em torno de um mapeamento dos elementos do meio onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a integração do conhecimento escolar com a realidade, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida (Caldart, 2010).

O objetivo imediato do inventário é identificar as fontes educativas do meio, subsidiando os planejamentos pedagógicos no vínculo dos objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, com a vida e a realidade dos estudantes (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 53).

Na experiência dessas escolas, os diversos aspectos, ou porções da realidade, mapeados são inicialmente agrupados em quatro categorias (formas participativas de gestão e organização; fontes educativas do meio – naturais, culturais e sociais; formas de trabalho; lutas sociais e contradições), constituindo um subsídio ao planejamento pedagógico, no decorrer da experiência, as escolas passaram a utilizar variadas formas de organização do inventário.

Desde 2016, as escolas vêm qualificando a construção dos inventários, construindo um detalhamento descritivo de cada porção, de modo que sua forma final, que até então era um quadro, vem adensando e assumindo o formato de livro, o “livro da realidade”, que chegou a assumir uma forma de publicação, a partir da experiência da EEMC Florestan Fernandes (Silva *et al.*, 2023). As atividades realizadas para construção e atualização dos inventários têm demonstrado sua importância didática, sobretudo, na relação das escolas com as comunidades e na apropriação e reflexão coletiva sobre a realidade local.

Além disso, a utilização da sistematização produzida, como recurso pedagógico, tem sido foco prioritário nas formações continuadas e nos

planejamentos, com avanços nas estratégias para definição das porções da realidade prioritárias para o trabalho com cada turma, em cada período; na conexão entre os conteúdos curriculares e as referidas porções da realidade e no planejamento coletivo interdisciplinar.

Desse modo, o currículo escolar conta com um recurso pedagógico que contribui na contextualização e historicização do conhecimento, potencializando o diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares e a realidade a ser conhecida, interpretada e transformada (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 53).

b) Diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional

Ao assumir a formação humana como função da educação escolar e reconhecer a sua multidimensionalidade, o MST compreende os limites da forma escolar centrada unicamente nas aulas e propõe a diversificação dos tempos escolares.

A ideia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente. (MST, 2005, p. 215)

Essa noção é recuperada nos fundamentos antepostos, reafirmando a escola como lugar de formação humana, devendo ocupar-se pedagogicamente das diversas dimensões da vida. A compreensão da formação humana como processo permanente, amplo e complexo que ocorre o tempo todo e em todos os lugares, exige assumir os diversos tempos e espaços pedagogicamente, atribuindo-lhes intencionalidade educativa.

Nesse intuito, as escolas organizam-se em vários tempos educativos, predominando os que seguem:

Tempo formação e mística: Este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes [...]
 Tempo aula: Tempo diário destinado aos estudos dos componentes curriculares previstos no PPP, conforme cronograma das aulas [...]
 Tempo estudo individual: Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola,

bem como ao estudo em grupo, a ser definido conforme a demanda da escola. [...]

Tempo trabalho: Visa o aprendizado através do trabalho, da compreensão da organização e desenvolvimento do processo produtivo. É o tempo previsto para colocar em funcionamento o campo experimental da agricultura camponesa; as unidades de produção assumidas pela a escola; o autotrabalho [...]

Tempo oficina e atividades culturais: Tempo destinado a atividades culturais, vivências e lazer [...]

Tempo seminário: Tempo destinado a atividade que permite o aprofundamento e o debate de temáticas específicas [...]

Tempo organicidade: Tempo destinado à gestão da escola; aos diversos processos organizativos [...]

Tempo esporte e lazer: Tempo destinado a atividades esportivas e recreativas.

(Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, pp. 44-45).

c) O campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho

Para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação, cada assentamento cedeu para a escola uma área de terra adequada para o cultivo, próxima às unidades escolares, com dimensões que variam entre cinco a dez hectares. A partir dessas áreas anexadas às escolas como unidades pedagógicas destinadas à produção agrícola, constituiu-se a estratégia dos “campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática, a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros espaços produtivos” (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p. 47).

Na verdade, a estratégia proposta não se restringe à área de terra citada, mas pretende compreender todas as iniciativas de articulação do trabalho com a educação, tendo como especificidade o trabalho camponês.

Embora necessite de uma área específica, o campo experimental não é um espaço físico, mas uma estratégia, um conjunto de ações de fortalecimento da agricultura popular camponesa e da reforma agrária, a partir da escola. Um laboratório onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias para a agricultura camponesa, a partir da realidade produtiva de cada comunidade. (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, pp. 51-52)

Percebe-se, ainda, que além do seu propósito pedagógico, existe uma intenção de que se constitua como lugar de produção de conhecimentos que possa fortalecer a agricultura camponesa e a reforma agrária, propondo-se como

território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária, da convivência com o semiárido, da resistência cultural. (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 51)

Desse modo, por um lado, é um recurso cuja finalidade é ser educativo, “numa perspectiva interdisciplinar onde o trabalho constitui-se em unidade complexa de conhecimentos que identificam saberes das diversas áreas específicas”, tendo como pano de fundo a apropriação do conhecimento científico. E, por outro, tem um papel propositivo, de produção e disseminação de conhecimentos. “Portanto, identificam necessidades que partem da produção; pesquisam, experimentam, desenvolvem alternativas e disseminam junto às comunidades”. (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012, p. 65)

Destaca-se, ainda, suas possibilidades na formação para o trabalho e organização coletiva, tendo “como princípio organizativo a cooperação, que será estimulada através das diversas formas – equipes, grupos coletivos, turmas – desde um planejamento coletivo e da avaliação de cada ação realizada” (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 52).

Além de recorrer ao trabalho como atividade educativa, essa estratégia pedagógica vincula-se aos propósitos de preparação para o trabalho agrícola, de base agroecológica e cooperativado, buscando responder às necessidades imediatas colocadas pela conjuntura atual da reforma agrária popular e da luta pela terra.

Recentemente, sobretudo a partir de 2024, as escolas têm avançado na compreensão de que não se trata de uma estratégia experimental, mas de um espaço pedagógico de vivência agroecológica, a partir da qual têm utilizado a denominação “campo de vivência da agricultora camponesa agroecológica e da reforma agrária popular”.

Contudo, sem desconsiderar a relevância dessa estratégia pedagógica, identificam-se desafios tanto em relação à integração interdisciplinar, potencializando a agroecologia para além da dimensão agrônoma, que perpassa os aspectos naturais e sociais do metabolismo entre ser humano e

natureza; quanto na integração escola-comunidade, articulando o setor de educação e o setor de produção, educação e trabalho socialmente necessário.

d) A inserção de componentes curriculares integradores, na parte diversificada, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social

A inserção de três novos componentes na parte diversificada da matriz curricular, quais sejam: “Projetos, Estudos e Pesquisa”; “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”; e “Práticas Sociais Comunitárias” foi o arranjo possível para assegurar tempo e disponibilidade de educadores com a finalidade de potencializar a relação teoria-prática, funcionando “como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social” (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p. 46).

Tal proposição se associa ao entendimento de que

a Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes. (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 46).

O componente “Projetos, Estudos e Pesquisa” é proposto com duas intenções: possibilitar a investigação de problemas da realidade, tomando-a como objeto de estudo, e proporcionar a iniciação científica, possibilitando que os jovens se apropriem dos fundamentos e métodos científicos. E prevê a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, sugerindo a construção de um percurso de pesquisa ao longo do ensino médio.

Ainda em relação à pesquisa, o projeto advoga que, embora exista um componente curricular específico para tratar da investigação e iniciação científica, a pesquisa deverá ser compreendida como princípio pedagógico presente em todas as áreas do conhecimento (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 50).

Igualmente, o trabalho como princípio educativo deverá estar presente em todas as disciplinas, sendo articulado através do componente curricular

“Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, que, como seu nome sugere, organiza e coordena as atividades no “campo experimental” e demais iniciativas de trabalho, bem como orienta o estudo das técnicas específicas e métodos de organização coletiva para o trabalho produtivo (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012, p. 64).

Dialogando com as demais áreas esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, desenvolvendo tecnologias camponesas. (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 46).

Por seu caráter interdisciplinar, particularmente na possibilidade de estudo dos fundamentos científicos do trabalho, demanda uma ação integrada com os demais componentes curriculares. Ao mesmo tempo, o seu vínculo com atividades produtivas socialmente necessárias e sua intenção de produzir e disseminar tecnologias camponesas exige articulação com os setores de produção dos assentamentos, bem como, com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p. 47).

Por fim, o componente curricular “Práticas Sociais e Comunitárias” abriga, sobretudo, as matrizes da cultura, da luta social e da organização coletiva, a fim de viabilizar a “integração da escola com outras dimensões da vida camponesa” através do “desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva [...], promovendo a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa” (Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, 2012, p. 47).

Vale ressaltar que, embora cumpram uma função organizativa das referidas práticas no currículo, o trabalho com as matrizes pedagógicas da formação humana não se encerra nesses componentes curriculares e, por vezes, requer ultrapassar os limites da própria escola, integrando-se com processos culturais, produtivos e políticos reais em outros espaços e com outros sujeitos sociais. O vínculo da escola com as lutas sociais, por exemplo, se concretiza tanto no protagonismo das escolas em lutas por melhorias na qualidade da educação escolar, quanto no envolvimento em diversas mobilizações organizadas pelo MST ou por outras organizações sociais.

e) A organização coletiva e a auto-organização dos estudantes

A organização do trabalho docente por área de conhecimento é outra estratégia introduzida, com a intenção de contribuir na redução da fragmentação disciplinar, bem como fortalecer a organização coletiva do trabalho. Nesse sentido, as ementas dos componentes curriculares preveem objetivos formativos e de ensino por área do conhecimento, com o planejamento pedagógico a partir do inventário da realidade e avaliação por área. (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 53).

Com esse fim, todos os componentes curriculares da base comum e da parte diversificada foram organizados em três áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Sociais e suas Tecnologias.

Além da organização do trabalho docente, a coletividade abrange as estratégias de gestão escolar, assumindo uma intenção política, como instrumento de democratização, e uma dimensão educativa, a pedagogia da organização coletiva (MST, 2004, p. 26). Nesse sentido, as escolas compartilham de estrutura orgânica, composta por instâncias de gestão coletiva, quais sejam: Assembleia Geral da Comunidade Escolar; Coletivo de Educação do Assentamento; Colegiado de Gestão da Escola; Coletivo de Educadores; Coletivo de Funcionários; Coletivo de Estudantes e Núcleos de Base.

A Assembleia Geral é a instância máxima da comunidade escolar, onde após debate nos núcleos de base e demais coletivos, as propostas e encaminhamentos serão aprovadas com a participação de todos e encaminhadas para a realização nos núcleos e nas demais instâncias da escola. Além da Assembleia, o Colegiado de Gestão da Escola, composto por representações dos vários segmentos da escola e do assentamento, possibilita a direção coletiva “tendo como objetivo mobilizar o desenvolvimento educativo, cultural e organizativo da escola, assumindo, ainda, as funções correspondentes ao Conselho Escolar”, enquanto o “Núcleo Gestor (diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar) coordena o Colegiado de Gestão da Escola e tem a função de assegurar a execução das decisões tomadas pela coletividade”,

assumindo um caráter mais executivo (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 35).

O vínculo entre a escola e a comunidade na gestão escolar, potencializando seu caráter público, é concretizado através da participação das representações das comunidades e do Coletivo de Educação do Assentamento, no Coletivo de Gestão da Escola, além da própria relação orgânica entre o Coletivo de Educação do Assentamento, instância local do Setor de Educação do MST, que articula os diversos segmentos da comunidade em torno da defesa do direito da educação, com a escola.

O Coletivo de Professores e o Coletivo de Funcionários, além de organizarem esses segmentos para participação na gestão da escola, funcionam, ainda, como instância de organização coletiva do trabalho. (Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros, 2012, p. 40-41)

Por fim, a auto-organização dos estudantes parte de instâncias primárias de organização dos estudantes, que são os Núcleos de Base, compostos entre sete e dez estudantes de uma mesma turma, que escolhem uma coordenação para cada núcleo. Entre os vários coordenadores de núcleos será escolhido um casal para Coordenação da Turma. “A articulação dos Núcleos de Base é feita através do Coletivo de Estudantes, formado por todos os coordenadores e coordenadoras de turmas, instância representativa do segmento dos estudantes, equiparando-se e podendo desempenhar as funções do Grêmio Estudantil” (Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 37).

Na prática, esse desenho organizativo presente nos PPPs do conjunto de escolas é um desafio que se efetiva de formas variadas, conforme a realidade concreta de cada escola. O cotidiano escolar tem apresentado dificuldades na garantia de tempo para a organicidade, bem como da efetiva organização coletiva do trabalho, do estudo, das decisões e da vida escolar, que fragilizam a coletividade, e que têm sido enfrentadas de diferentes formas em cada escola. Por outro lado, a presença dos diversos segmentos nos encontros de planejamentos, nas formações continuadas e no coletivo estadual de coordenação das escolas de ensino médio do campo, tem contribuído no fortalecimento da coletividade.

Um elemento que se destaca na organicidade das escolas é o vínculo com o MST, inserindo-as efetivamente nas questões concretas da vida dos

assentamentos e na dinâmica organizativa do Movimento, fortalecendo-o com o envolvimento orgânico das escolas e fortalecendo a organicidade das escolas, com seu vínculo a uma organização social que vai além das escolas.

6.2.5 Luta pela efetivação e formação dos(as) educadores(as)

Outro elemento importante das condições de implementação das escolas do campo refere-se à composição do quadro de educadores e das condições de trabalho. Embora seja uma ação com 15 anos de execução, com uma efetiva demanda permanente e crescente de educadores, totalizando 216 em 2024, conforme Quadro 6, menos de 3% são concursados, predominando os contratos temporários, o que implica, além da precarização do trabalho, numa rotatividade de pessoal, exigindo um esforço permanente de formação e socialização do acúmulo pedagógico. Sobre essa questão, a reivindicação por concurso público específico para as escolas do campo é ponto recorrente nas pautas de lutas e fundamental na luta de longo prazo.

Quadro 6 – Professores e estudantes por escola em 2024

Escola	Professores	Estudantes
EEMC Maria Nazaré de Sousa	39	509
EEMC Francisco de Araújo Barros	14	216
EEMC Jose Fideles de Moura	12	109
EEMC Filha da Luta Patativa do Assaré	35	333
EEMC Francisca Pinto dos Santos	19	216
EEMC Padre José Augusto Régis Alves	9	119
EEMC Irmã Tereza Cristina	12	87
EEMC Joao dos Santos de Oliveira	19	216
EEMC Florestan Fernandes	12	106
EEMC Paulo Freire	16	154
EEMC Javan Rodrigues	20	213
EEMC Antonio Tavares Alves	16	124
Total	216	2.307

Fonte: Censo Escolar 2024, INEP³¹. (Os dados das EEMC Javan Rodrigues e Antonio Tavares Alves não constavam no Censo Escolar e foram informadas pelos gestores).

³¹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Além disso, a especificidade do projeto político pedagógico, com referência na educação do campo, requer um perfil de formação profissional que os processos seletivos da Seduc não contemplam. Essa dificuldade tem sido amenizada pela realização de seleções específicas para educadores(as) e gestores(as) das escolas do campo, com critérios e processo dialogado com o MST, e pelo esforço do Movimento na formação inicial e continuada de educadores(as) do campo e de mobilização destes para participação nos processos seletivos das escolas do campo. No entanto, esta e outras reivindicações precisam ser repetidas anualmente, sem uma garantia de que serão atendidas, como ocorreu recentemente na seleção de educadores(as) para 2025, que não assegurou um processo específico provocando alterações significativas no quadro docente das escolas. A luta segue.

Em relação à formação de educadores(as), várias ações têm sido implementadas, tanto por iniciativa da Seduc quanto por estratégias coordenadas pelo MST, por meio do Setor de Educação e do Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo.

Inicialmente, se destacam as Semanas Pedagógicas que são encontros com duração de cinco dias, que acontecem no início de cada ano, envolvendo o conjunto das escolas do campo, reunindo todos(as) os(as) educadores(as), gestores(as), representantes de estudantes, técnicos(as) da Seduc e Credes, militantes do MST/CE, lideranças comunitárias e convidados(as) de movimentos sociais e universidades públicas para compartilhar a análise da conjuntura, um balanço da caminhada das escolas, a formação em torno de temas de interesse comum, a troca de experiências, identificando as principais necessidades organizativas, políticas e pedagógicas, apontando diretrizes para os planejamentos anuais e atualizando as pautas a serem reivindicadas nas lutas do MST, buscando avançar na implantação do projeto político-pedagógico das escolas do campo.

Na sequência, cada escola realiza suas jornadas pedagógicas específicas, para o planejamento anual, a partir das diretrizes apontadas nas Semanas Pedagógicas, momento em que fazem o acolhimento e inserção dos(as) novos(as) educandos(as) e educadores(as), apresentando o PPP e o Regimento Interno da escola, recompondo sua organicidade. Em seus planos, incluem atividades específicas de estudo e formação permanente, em geral,

orientadas a partir das discussões e diretrizes e com subsídio do caderno de textos da Semana Pedagógica.

Ao longo do ano, as escolas voltam a reunir-se para formação e troca de experiências nos Encontros de Polos, envolvendo grupos de duas ou três escolas. Atualmente, as dez escolas distribuem-se em quatro polos, por proximidade, e cada polo reúne-se duas vezes no ano, alternando a escola onde o encontro é realizado, e contando com aporte de recursos da Seduc para as despesas de deslocamento e alimentação.

Os Encontros de Polos são planejados no Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo, a partir das diretrizes apontadas na Semana Pedagógica, para aprofundamento de estudos de temas relevantes para a consolidação do projeto de escola do campo ou de necessidades específicas postas pelo cotidiano, contando com uma assessoria pedagógica, coordenada pelo Setor de Educação do MST.

A referida assessoria pedagógica, cujo perfil requer formação acadêmica, experiência em educação do campo, conhecimento do projeto e da realidade das escolas a serem acompanhadas, é, atualmente, composta por quatro pessoas, selecionadas anualmente pela Seduc, através de um programa de bolsas de extensão tecnológica, para o acompanhamento pedagógico das Escolas do Campo e assessoria à elaboração e implementação dos PPPs. Essa equipe, é responsável por um conjunto de ações, dentre as quais, a organização das atividades de formação, a partir de planos de trabalhos construídos e executados em diálogo com o Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo, previamente submetidos à aprovação da Seduc, que os monitora e avalia anualmente. Um desafio para o MST tem sido manter o controle sobre esse coletivo, mobilizando educadores militantes que possam assumir essa tarefa, assegurando o acompanhamento pedagógico pelo Movimento.

Também ocupa relevância no processo formativo, a participação de alguns representantes das escolas em cursos e demais atividades promovidas pelo MST, a exemplo dos cursos de educação e agroecologia, organizados pelo setor de educação do MST/NE; os cursos de especialização em agroecologia, realizados pelo Pronera; o Grupo de Estudo Nacional da Reforma Agrária Popular e Educação; e, mais recentemente, o Grupo de Estudos do Nordeste sobre os Complexos de Estudo e atualização dos PPPs.

Além das iniciativas do MST, outras ações de formação também são promovidas diretamente pela Seduc e pelas Credes, às quais cada escola está vinculada. Essas formações são, por vezes, sintonizadas com o projeto de escola do campo que vem sendo construído pelo Movimento; outras, alinhadas com a perspectiva da escola capitalista, hegemônica no sistema educacional brasileiro, o que explica várias contradições.

Contudo, tem predominado uma relativa autonomia nos processos formativos, inclusive na Semana Pedagógica, construídos pelos sujeitos das escolas do campo, organizados por meio do setor de educação do MST e orientados pelo projeto de escola do campo em construção pelo Movimento – ao mesmo tempo que se soma nessa elaboração – e pelas necessidades concretas do cotidiano, na resistente disputa pela hegemonia.

As “Semanas Pedagógicas das Escolas de Ensino Médio das Áreas de Reforma Agrária do Estado do Ceará”, realizadas anualmente desde 2011, são uma importante estratégia coletiva de caráter político-pedagógico, organizada em diálogo e a partir da avaliação do período anterior, realizada com os sujeitos que constroem a experiência das Escolas do Campo.

Quadro 7 – Síntese das Semanas Pedagógicas

Semana	Programação
<p>2011. I Semana Tema: Escola do campo, uma escola em luta e movimento! Local: Escola de Ensino Médio do Campo João dos Santos de Oliveira, Assentamento 25 de Maio – Madalena/CE.</p>	<p>1. Análise da conjuntura política e agrária. 2. Estudo dos temas: organicidade da escola do campo e os tempos educativos; organização curricular a partir da realidade e eixos temáticos; pedagogia da alternância, educação e trabalho, escola e comunidade, conteúdo escolar e realidade; base legal da educação do campo. 3. Visita de intercâmbio à EFA Dom Frágoso. 4. Detalhamento dos planejamentos geral e específico das escolas; socialização das experiências e aprofundamento das práticas e seus desafios., 5. Encaminhamentos sobre a organização do trabalho educativo nos campos experimentais; planejamento pedagógico, acompanhamento e formação continuada.</p>
<p>2012. II Semana Tema: Escola do campo, uma escola em luta e movimento! Local: Escola de Ensino Médio do Campo Francisco de Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro – Itarema/CE.</p>	<p>1. Avaliação da caminhada das escolas de ensino médio do campo em 2012. 2. Estudo dos temas: educação e realidade – pesquisa, trabalho e práticas sociais; planejamento; projeto popular para a agricultura; Juventude. 3. Oficina de planejamento político pedagógico das escolas. 4. Socialização dos encaminhamentos das Credes e equipe de educação do campo da Seduc; e do planejamento estadual do Setor de Educação do MST e da Seduc, para 2012.</p>

<p>2013. III Semana Tema: Não definido. Local: Escola de Ensino Médio do Campo Maria Nazaré de Souza, Assentamento Maceió – Itapipoca/CE.</p>	<p>1. Análise de conjuntura; socialização da caminhada das escolas do campo de nível médio. 2. Discussão sobre o projeto popular para a agricultura, reforma agrária popular e educação do campo. 3. Estudo dos temas: os desafios de ocupar o latifúndio do saber; o trabalho e a pesquisa como princípio educativo; as práticas sociais comunitárias: organização coletiva, memória e cultura. 4. Elaboração de diretrizes para o planejamento e as práticas pedagógicas das escolas do campo; elaboração do projeto metodológico anual das escolas do campo de nível médio; planejamento de atividades comuns e pauta de lutas das escolas do campo.</p>
<p>2014. IV Semana Tema: Não definido. Local: Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa/CE.</p>	<p>1. Análise de conjuntura educacional e agrária; balanço político pedagógico das escolas de ensino médio do campo, no ano de 2013. 2. Estudo dos temas: a parte diversificada do currículo na perspectiva freireana e o inventário da realidade; gestão e participação dos sujeitos nas escolas do campo; trabalho e educação nas escolas de Ensino Médio do Campo. 3. Planejamento da pauta de lutas das Escolas de Ensino Médio do Campo, em 2014.</p>
<p>2015. V Semana Tema: Não definido. Local: Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, em Madalena/CE.</p>	<p>1. Análise de conjuntura educacional e agrária; balanço avaliativo da caminhada das escolas, em 2014. 2. Estudo dos temas: escola do campo – possibilidades e limites de transformação da forma escolar; educação do campo e cultura; educação do campo e pesquisa; trabalho e educação do campo. 3. Construção de diretrizes para o planejamento de 2015; atualização da pauta de lutas.</p>
<p>2016. VI Semana Tema: Não definido. Local: Escola de Ensino Médio Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama/CE.</p>	<p>1. Análise de conjuntura política, agrária, educacional; avaliação pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo, em 2015. 2. Retomada e análise do percurso da matriz curricular das Escolas de Ensino Médio do Campo. 3. Estudo dos temas: agroecologia e educação do campo – a experiência dos campos experimentais; o inventário da realidade e o vínculo entre conhecimento escolar e atualidade; planejamento integrado e interdisciplinar nas Escolas do Campo. 4. Oficina de planejamento pedagógico, a partir da matriz curricular das escolas de ensino médio do campo. 5. Atualização da pauta de lutas.</p>
<p>2017. VII Semana Tema: Não definido. Local: Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré – Assentamento Santana da Cal – Canindé/CE.</p>	<p>1. Atualizar a análise de conjuntura agrária e educacional, com foco na crítica à privatização da educação pública e à pedagogia do capital; balanço da caminhada das escolas de ensino médio, em 2016. 2. socialização das avaliações dos PPPs das escolas de Ensino Médio do Campo. 3. Estudo dos temas: do inventário da realidade ao complexo de estudos; a agroecologia no Programa de Reforma Agrária Popular e possibilidades para educação agroecológica nas Escolas de Ensino Médio do Campo. 4. Oficina de Planejamento Integrado, por área de conhecimento (Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Códigos). 5. Discussão sobre a atualidade da educação agroecológica nas Escolas de Ensino Médio do Campo: avanços e desafios; definição de linhas estratégicas para avançar na educação agroecológica nas escolas de ensino médio do campo. 6. Organicidade; linhas de ação e pauta de lutas.</p>
<p>2018. VIII Semana Tema: Construindo a resistência em tempos de golpes! Local: Escola de Ensino Médio do Campo José</p>	<p>1. Análise da conjuntura agrária e educacional; avaliação do percurso das escolas de ensino médio, em 2017. 2. Estudo dos temas: a relação teoria e prática; a organização do ensino por complexos; a organicidade das escolas do campo em questão. 3. Troca de saberes entre pares (sujeitos das diferentes escolas que compartilham espaços e processos). 4. Oficinas pedagógicas, por</p>

<p>Fideles de Moura. Assentamento Bonfim Conceição – Santana do Acaraú/CE.</p>	<p>área de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos. 5. Balanço crítico da organicidade por escola (discussão por escola). 6. Jornada Socialista – 110 anos de Olga Benário e a luta contra o fascismo. 7. Plenária de socialização e síntese propositiva; rumos e desafios políticos e pedagógicos; pauta de lutas e encaminhamentos.</p>
<p>2019. IX Semana Tema: Construindo a escola pública, popular e camponesa na resistência ativa. Local: Escola de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto dos Santos. Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara/CE.</p>	<p>1. Análise de conjuntura política, agrária e educacional; desafios atuais para as escolas do campo: avaliação da caminhada de 2018 e perspectivas. 2. Estudo dos temas: complexo de estudo – porções da realidade e planejamento; juventude: desafios da juventude camponesa; didática e prática de ensino. 3. Oficinas por áreas do conhecimento/ componente curricular; Oficinas específicas da juventude. 4. Jornada Socialista: 30 anos do MST/CE; 5. Planejamento de 2019; Encaminhamentos.</p>
<p>2020. X Semana Tema: educação do campo: em defesa do território, da escola pública, camponesa e popular! Local: Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Canindé/CE.</p>	<p>1. Análise de Conjuntura Política e Educacional. 2. Estudo dos temas: as implicações do Novo Ensino Médio e da BNCC no Currículo das Escolas do Campo; os desafios das Escolas do Campo; trajetória e identidade das Escolas do Campo. 3. Oficinas de troca de experiência entre educadores(as), sobre organização do trabalho pedagógico por áreas; e oficinas de práticas e vivências pedagógicas e didáticas. 4. Mostra das produções científicas das escolas. 5. Síntese das orientações para os planejamentos e atualização da pauta de lutas – 2020.</p>
<p>2021. XI Semana Tema: Afirmando o direito à educação do campo e cultivando a liberdade na práxis educativa – Paulo Freire Vive! Local: Via Plataforma Virtual do <i>Google Meet</i>³².</p>	<p>1. Atualidade da conjuntura política, agrária e educacional na luta de classes, no nosso país; socialização do balanço político pedagógico do funcionamento das Escolas de Ensino Médio do campo, nas áreas de Reforma Agrária, em 2020. 2. Estudo dos temas: planejamento interdisciplinar desde as porções da realidade (educação do campo, agroecologia, valores humanos e cuidados com a vida, e literatura brasileira), baseado no currículo especial durante a pandemia e as ações complementares. 3. Oficinas Pedagógicas: interdisciplinaridade a partir da agroecologia, nas áreas de ciências da natureza e matemática; literatura brasileira e linguagens; currículo da parte diversificada da educação do campo e desafios do ensino remoto. 4. Troca de experiências entre os/as educadores/as por área, construindo orientações para o planejamento da área/interdisciplinar, para 2021. 5. Planejamento coletivo por área: linguagens e códigos; ciências da natureza e matemática. 6. Atualização da pauta de lutas das Escolas do Campo, de nível médio.</p>
<p>2021. XII Semana Tema: educação do campo, cultivando a liberdade na práxis educativa: Paulo Freire Vive! Local: Via Plataforma Virtual do <i>Google Meet</i>.</p>	<p>1. Discussão sobre a auto-organização das escolas e organização do planejamento para o segundo semestre de 2021; socialização do trabalho com os complexos em cada escola. 2. Estudo sobre os temas: a Pedagogia da Alternância na transição do ensino remoto para o presencial; a organização do trabalho pedagógico por complexo de estudo. 3. Discussão sobre questões para aprofundamento e levantamento de propostas para o segundo semestre. 4. Oficinas Pedagógicas: Socialização de Experiências</p>

³² Em virtude da pandemia da Covid 19, as Semanas Pedagógicas de 2021 e 2022 ocorreram de forma virtual.

	(Salas simultâneas) – Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens; Parte Diversificada e Socialização do Camponesa/Camponês a Camponesa/Camponês (CaC). Estudo e aprofundamento teórico. 5. Planejamento das Escolas; Encaminhamentos para o segundo semestre de 2021; Centenário de Paulo Freire; Informes do Coletivo LGBTQIA+ Sem Terra; Atualização da Pauta de Lutas.
2022. XIII Semana Tema: O Projeto educativo das escolas do campo, frente aos desafios do contexto de pandemia e enfrentamento aos interesses do capital na educação. Local: Via Plataforma Virtual do <i>Google Meet</i> .	1. Análise de conjuntura política, educacional, agrária e sanitária; e balanço avaliativo das ações das Escolas de Ensino Médio do Campo, em 2021. 2. Estudo sobre os temas: a especificidade da educação do campo e a reestruturação curricular frente ao Novo Ensino Médio – enfrentamentos e desafios; enfrentamento aos desafios da educação nas escolas em tempos de pandemia. 3. Oficina de atualização do ementário por componente curricular da Formação Geral Básica (FGB). 4. Oficinas Pedagógicas: elaboração das unidades curriculares/eletivas por área do conhecimento. 5. Lançamento do espetáculo <i>Guardião da Utopia</i> , do Grupo Carcará da Escola João dos Santos de Oliveira. 6. Definição de ações prioritárias de resistência ativa do MST a serem trabalhadas nas Escolas do Campo, em 2022; atualização da pauta de lutas.
2023. XIV Semana Tema: Resistir e avançar no projeto de escola da classe trabalhadora camponesa Local: Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Paulo Freire, Mombaça/CE.	1. Análise de conjuntura política e educacional; Avaliação Estratégica das Escolas do Campo; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Campo; 2. As matrizes de formação humana e os componentes Integradores; 3. Lançamento da versão digital do livro "Inventário da Realidade", da Escola Florestan Fernandes; Exposição/Apresentação dos Projetos realizados nas Escolas de Ensino Médio do Campo; 4. Os ambientes e tempos educativos de uma Escola do Campo; 5. Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos e Eletivas; 6. Jornada Socialista: Pedagogia Socialista e o MST; 7. A organização do trabalho pedagógico por Complexos de Estudo; Planejamento do Complexo de Estudos; 8. Estratégias e Orientações para o Planejamento Anual das Escolas do Campo; Atualização da pauta de lutas.
2024. XV Semana Tema: Escolas do campo: afirmando o direito à educação pública e rumo ao politecnismo nos 40 anos do MST Local: Escola Ensino Médio e Profissional do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, Canindé.	1. Conjuntura agrária e educacional; Desafios da política de educação do campo no Ceará; 2. Projeto político pedagógico da educação profissional do campo e a politecnia; 3. Projetos culturais e descentralização de fomentos culturais nos territórios de reforma agrária; 4. Integração curricular e planejamento por complexos de estudo; 5. Oficinas de atualização das ementas do 3º ano e planos dos cursos técnicos de agroecologia, administração e informática; 6. Jornada socialista: 40 anos do MST/CE; 7. Avaliação educacional e o processo de aprendizagem; Experiências e desafios para avaliação educacional das escolas de ensino médio e profissional do campo; 8. Socialização do balanço avaliativo e a pauta de lutas das escolas do campo.

Fonte: Gomes et al. (2024, p. 217-219). (Atualizado a partir dos Cadernos de Textos e relatórios das Semanas Pedagógicas³³).

³³ GOMES, M. J. S.; SILVA, M. L. V.; SILVA, P. R.S. As semanas pedagógicas das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará e a disputa por hegemonia. In: BAHNIUK, C.; SILVA, P. R.S. **Caminhos para transformação da escola 5: a formação de educadores do campo e a construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

Nesse processo de organização e construção coletiva e de mística animadora da luta, para avançar na consolidação da educação do campo, como direito e como um novo jeito de educar, instituiu-se um permanente processo formativo de troca de experiências entre as escolas do campo, que acontece no chão das escolas, de forma itinerante, onde cada escola adequa suas condições estruturais para acolher um evento massivo, que se organiza como um acampamento ocupando toda a escola, imprimindo elementos da forma organizativa do Movimento.

Para orientação pedagógica dos processos, a atividade conta com a elaboração de um caderno pedagógico, organizado pelo setor de educação do MST/CE, que consiste num subsídio para estudos, que iniciam no encontro e estendem-se por todo o ano escolar. O caderno reúne textos que visam aprofundar as discussões realizadas e orientar as reflexões dos coletivos de educadores(as) de cada escola, no processo cotidiano de ação e reflexão, ao longo da jornada pedagógica.

Até 2024, ocorreram quinze Semanas Pedagógicas, construídas de forma coletiva e sistemática, no diálogo entre o setor de educação do MST e a organização das escolas, com o apoio da Seduc e das Credes, que viabilizam as condições objetivas de sua realização, com um aporte financeiro destinado à alimentação, deslocamento das escolas e dos(as) assessores(as) e a reprodução do material pedagógico, assegurando-se o financiamento do Estado, mas sob a direção pedagógica do conjunto de escolas e do setor de educação do MST/CE.

6.2.6 Luta pela gestão e direção do projeto educativo

No âmbito da redemocratização do Estado brasileiro, pós-ditadura empresarial-militar, ocorreu um movimento em torno da Constituição Federal de 1998 e da LDB nº 9.394/1996 em favor da gestão democrática da educação escolar. Nesse sentido, no Art. 3º da LDB, que trata dos princípios que devem orientar a educação nacional, consta, no inciso III, "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas"; no inciso VIII, "gestão democrática do ensino público"; no Art. 12, que trata das incumbências do estabelecimento de ensino,

destaca-se “elaborar e executar sua proposta pedagógica”; e o Art. 15 prevê que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Especificamente sobre a educação do campo, o Decreto nº 7.352/2010, traz entre os princípios da educação do campo, no Art. 2º, o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. E o parágrafo único, do Art. 4º, da Resolução nº 426/2008 do Conselho Estadual de Educação do Ceará assegura que “O planejamento da educação do campo deverá contar com a participação de representantes dos movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil organizada, existentes na área”.

As citações da legislação educacional nacional e estadual, geral e específica da educação do campo, ilustram aspectos da gestão democrática das escolas, tendência que ganhou evidência na política educacional brasileira após a Constituição de 1988, e o reconhecimento dos movimentos sociais como participantes no controle social e no planejamento da educação do campo. No entanto, superar a democracia formal do Estado capitalista é um desafio que permanece, sobretudo, quando o capital desce ao chão das escolas com as agências empresariais efetivando sua hegemonia na direção política e pedagógica da educação pública.

Particularmente, em relação às escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, trata-se de escolas públicas pertencentes à rede estadual de educação, cuja gestão escolar é conduzida por um núcleo de gestores selecionados e formados pela Seduc, cujo diretor escolar após aprovação no processo seletivo é submetido à eleição pela comunidade escolar, subordinando-se, no âmbito do sistema estadual de educação, à gestão e diretrizes da Seduc e suas Credes e à legislação educacional nacional e estadual e suas diretrizes.

Ao mesmo tempo, é relevante destacar o esforço e o sucesso do MST na mobilização de educadores(as) militantes, alguns dos quais constituem quadros políticos com histórica contribuição na educação do Movimento, para

participarem dos processos seletivos e assumirem a condução das referidas escolas.

Nesse contexto, interrogar sobre quem dirige política e pedagogicamente as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará é uma questão complexa, atravessada por contradições e pela disputa da hegemonia.

Nesse quadro, considere-se o envolvimento das famílias assentadas na luta pelas escolas, no acompanhamento das obras, na definição coletiva dos nomes das escolas, na definição sobre a cessão de uma área do assentamento para o campo experimental, sobre o perfil dos servidores, educadores e gestores, no processo de elaboração dos PPPs. E a própria dinâmica organizativa dos assentamentos, na qual a escola se insere, e a partir da qual qualifica a participação das comunidades na escola, ainda que se observe as devidas diferenças no nível de organização em cada realidade.

Some-se a estes elementos, a capacidade do MST na organização desses assentamentos e dos sujeitos das escolas de ensino médio do campo; na mobilização das lutas e na mediação da interlocução com o Governo do Estado; na elaboração, acompanhamento, formação e coordenação da construção coletiva do projeto de escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará.

A articulação entre um movimento local em cada território e uma organização coordenada estadual contribuíram na incidência da composição dos núcleos gestores selecionados e eleitos, no quadro de educadores(as) e demais trabalhadores(as) em cada escola, mantendo uma unidade político pedagógica na gestão desse conjunto de escolas de ensino médio.

No âmbito estadual, o MST organizou um “Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo”, formado por representações dos núcleos gestores, dirigentes de brigadas e militantes do setor de educação do Movimento, que funciona como uma instância de gestão político pedagógica sob a coordenação do setor de educação MST, por meio da qual articula o conjunto de escolas numa rede estadual; mantém uma mobilização permanente para interlocução com o Estado; coordena a elaboração de proposições, a formação continuada e o acompanhamento político pedagógico pelo Movimento; e articula a organização dessa rede de escolas com a própria organização do MST. Além

disso, esse Coletivo de Coordenação tem conseguido manter sob sua direção político pedagógica um conjunto de estratégias de formação e acompanhamento, viabilizadas pela Seduc, do que se destacam as semanas pedagógicas, os encontros de polos e o acompanhamento pedagógico das escolas, viabilizado através de bolsas de extensão tecnológica.

Essa organização tem permitido coordenar as reivindicações e estratégias de luta e negociação junto ao Estado, com conquistas importantes em relação à estrutura e manutenção das escolas; à seleção do quadro docente e demais servidores; ao financiamento de demandas específicas do projeto pedagógico construído; à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico sob a direção dos próprios sujeitos das escolas.

Nos argumentos aqui tecidos, sustenta-se que na atualidade do Estado neoliberal não é possível se avançar na conquista de direitos, na perspectiva da classe trabalhadora, sem avanços na disputa por hegemonia, o que requer dos movimentos sociais estratégias que articulem dialeticamente essa dupla finalidade da luta, sabendo-se que em última instância, no âmbito da educação, o que está em jogo é o acesso efetivo da classe trabalhadora ao saber elaborado, o que requer o controle da direção político pedagógica das escolas.

Sobre isso, Frigotto (1984, p. 166) argumenta que,

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola.

Na relação do Movimento com o Governo, observa-se o empenho na busca do controle político pedagógico das escolas, manifestado no deslocamento de militantes funções institucionais, como a gestão das escolas ou o acompanhamento pedagógico, ao mesmo tempo em que o setor de educação do MST mobiliza um grande esforço na disputa do projeto de educação e, simultaneamente, colabora na efetiva implementação da política pública, por vezes assumindo responsabilidades que, a rigor, são da própria Seduc e das Credes, expressa o empenho na busca do controle político pedagógico das escolas e, dialeticamente, potencializa a formação de novos militantes e fortalece a organização e as lutas do Movimento.

Esse duplo e indissociável movimento da luta, pelo direito e pela hegemonia, como exigência do Estado capitalista contemporâneo em sua forma neoliberal, e a forma que a relação Estado-movimento social assume, articulando a ocupação dos espaços institucionais com o tensionamento da luta social, expressa o que Tarlau (2023) denominou de cogestão conflituosa. Segundo a qual,

Os militantes do MST demandam não apenas escolas em suas comunidades, mas também o direito de participação das próprias comunidades na gestão dessas escolas, com o propósito de promover práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas alternativas – um processo que descrevo como cogestão conflituosa (Tarlau, 2023, p. 32).

A autora argumenta que os movimentos sociais podem aumentar sua capacidade interna por meio do engajamento estratégico em instituições do Estado, contribuindo na sua transformação, ao mesmo tempo em que essa transformação das instituições do Estado fortalece os movimentos, contanto que haja uma combinação entre cogestão, negociação, persuasão e contestação, ou seja, que mantenha sua capacidade de mobilização e luta social (Tarlau, 2023).

Concebidas na luta e mobilizadas permanentemente para a reivindicação das condições de existência objetiva, institucional e para o fortalecimento do seu projeto político pedagógico, uma marca comum das escolas é sua participação ativa nas mobilizações sociais, nas jornadas anuais de luta do MST no Ceará, onde a pauta de reivindicações das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará é recorrente; em mobilizações particulares de cada escola ou de questões mais amplas de seus territórios; e nas lutas gerais do MST e da classe trabalhadora.

A luta é assumida nos PPPs como uma matriz pedagógica que cumpre um papel importante na formação da classe trabalhadora para conquista de direitos e para uma educação na perspectiva da emancipação humana. Luta-se porque é necessário e porque a luta educa, a partir das finalidades educativas da classe trabalhadora.

Sobre esse aspecto, é exemplar o protagonismo dessas escolas na ocupação realizada na sede da Seduc, em Fortaleza, nos dias 17 e 18 de abril de 2024, por ocasião da jornada nacional de lutas do MST, cuja pauta trazia as reivindicações específicas das referidas escolas, mas incluía a pauta geral do MST para a educação nas áreas de reforma agrária no Ceará.

Foto 1 – Ocupação da sede da Seduc/CE, em abril 2024.



Fonte: Acervo do MST/CE.

Pelo exposto é inequívoca a participação do MST na direção político pedagógica dessa política pública. No entanto, esse é apenas um aspecto da realidade: tal qual a política de educação do campo em âmbito nacional e as políticas públicas de interesse da classe trabalhadora, de modo geral, a constituição das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como política pública, são conquistas arrancadas na luta social.

Fazem parte da luta pela terra e por reforma agrária popular organizada pelo MST no Ceará, na qual a educação se insere, pela histórica negação desse direito às populações camponesas e pela importância estratégica da educação na atualidade da luta de classes no campo brasileiro, que precisa confrontar o agronegócio com um projeto de campo que produza alimentos saudáveis para toda população e faça cumprir a função social da terra.

Portanto, a política pública em questão já nasce no seio da disputa da hegemonia do projeto de campo, como um capítulo de uma história de lutas por terra, por reforma agrária, por educação e por outros direitos. Uma luta que se acirra na atualidade do capitalismo monopolista, com a centralidade que a

exploração capitalista da terra e dos bens da natureza, ocupa na reprodução ampliada do capital no Brasil, com o agronegócio, o hidronegócio, o negócio da mineração, das energias “verdes”, do mercado de carbono.

Contraditoriamente, a educação do campo é concebida como política educacional num tempo em que, também, há um acirramento da luta de classes na educação, com uma intensificação das relações capitalistas nessa esfera social, subsumindo-a à estrita condição de mercadoria, intensificando a privatização da educação ou subordinando-a às necessidades imediatas de reprodução material e ideológica, num tempo em que as possibilidades de disputa por dentro do Estado capitalista, restringem-se sob a forma neoliberal contemporânea.

Nessa atualidade, a política pública de educação do campo e, como parte desta, as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, somente se concretiza como direito na correlação de forças da luta de classes.

Desse modo, a construção das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará configura-se como uma luta permanente que não se encerrando na garantia das condições materiais que lhe dão objetividade abarca outras dimensões, das quais se destaca a luta pela institucionalização da política, pelas concepções que a orientam, pelo currículo e a forma escolar, pela efetivação e formação dos(as) educadores(as) e pela direção do projeto educativo.

Lutas que se fundam na compreensão, em acordo com Frigotto (1984), trazida na epígrafe da seção, de que, embora sob a hegemonia do capital, as escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará podem, contraditoriamente, articular os interesses da classe trabalhadora, contanto que suas finalidades, forma e conteúdo sejam conduzidas nessa direção.

7 CONCLUSÃO

A tese propôs analisar a disputa por hegemonia na educação brasileira, a partir da política de educação do campo, na atualidade da luta de classes no capitalismo contemporâneo e seu Estado neoliberal, tomando como base empírica as escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará. O estudo orientou-se a partir da hipótese de que o direito à política pública de educação do campo e a disputa pela hegemonia do projeto educativo da classe trabalhadora, concretizado nas escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, na contraditoriedade do capitalismo contemporâneo, se expressa como “escolas ocupadas”, a saber: como uma conquista a ser mantida na medida da organização e da luta permanente dos movimentos sociais camponeses. Porém, essa conquista é parcial e provisória, sendo colocada em causa pela hegemonia efetiva da política educacional burguesa dominante.

Para uma análise dialética do objeto como singularidade, particularidade e universalidade, partiu-se da totalidade concreta, complexa e dinâmica da sociedade capitalista contemporânea em crise. Uma crise estrutural global, multidimensional, profunda e duradoura, cuja saída, a partir do capital, se expressa na intensificação das relações capitalistas – da exploração do trabalho, da privatização e esgotamento da natureza, da expansão do mercado capitalista e da apropriação privada da mais valia social – efetivada na reestruturação produtiva e no Estado neoliberal, com implicações em todas as dimensões da vida, inclusive sobre a educação.

Na particularidade brasileira, além da natureza desigual e combinada do desenvolvimento capitalista, as origens de sua formação social fundada na colonização e no escravismo contribuem na compreensão de sua inserção subordinada e dependente no sistema-mundo; das desigualdades regionais e entre os territórios rurais e urbanos; e da cultura conservadora e autoritária, a partir da qual a educação é historicamente negada à classe trabalhadora.

Na atualidade do capitalismo financeiro, a posição assumida pelo Brasil com a reprimarização de sua economia intensificou a luta de classes nos territórios camponeses e dos povos tradicionais, com a expansão de diversos negócios – o agronegócio, o hidronegócio, o negócio da mineração, da energia,

do carbono e tantos outros – ameaçando as populações desses territórios, seus modos de vida e toda sociobiodiversidade, que resistem sob variadas formas de organização e de lutas camponesas, que nos anos 1990, compõem a base material e política sobre a qual se ergue a educação do campo. Portanto, é fundamental a afirmação de que sem campo, não existe educação do campo.

Considerou-se que o movimento por políticas públicas de educação do campo, do qual são exemplares as escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, impulsionado por movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa, na contraditória conjuntura do Estado neoliberal, no qual a esfera privada sobrepuja a esfera pública e restringe seu papel mediador, explicita a essência social de classe do Estado capitalista contemporâneo, para além da aparente burocracia estatal em que as políticas públicas são reduzidas.

Nessa atualidade, as contraditórias possibilidades de conquista de políticas públicas de interesse da classe trabalhadora requerem o empenho incansável na luta por suas causas e na manutenção das conquistas, permanentemente tensionadas pelos interesses das classes dominantes, com maior ou menor intensidade, na medida da correlação de forças em cada conjuntura e das variações nas formas de Estado ou formas do Estado, é o caso da luta por políticas públicas de educação do campo, que se apresenta desde sua origem como luta por direito e disputa por hegemonia.

Como desdobramento da reestruturação produtiva, as transformações no mundo do trabalho avançam na redução do trabalho vivo, na ampliação do desemprego estrutural, na flexibilização das formas de trabalho, na “uberização”, no empreendedorismo e nas mais variadas formas contemporâneas de precarização do trabalho, implicando em reformas educacionais com o fim de responder às necessidades imediatas de reprodução material e político-ideológicas do capital na atualidade.

As referidas reformas educacionais postas em curso pela ação direta das agências privadas de hegemonia, o empresariado, intensificam a privatização e subordinação da educação ao mercado, convertida em *commodities* e ativos financeiros negociáveis nas bolsas de valores, e intervém diretamente em suas finalidades educativas, no conteúdo e na forma escolar, na busca da qualidade da mercadoria-educação, do que fazem parte o sistema de avaliação em larga

escala, a BNCC, a reforma do ensino médio, a lógica de resultados, meritocrática e unilateral, com ênfase nas habilidades e competências para o mercado do desemprego.

Na contracorrente, a educação do campo é um movimento organizado por parte da classe trabalhadora que expressivamente tem apontado, na teoria e na prática, a necessidade da crítica ontológica, epistemológica e pedagógica à pedagogia do capital, afirmando o papel da escola do campo na formação humana em sua multilateralidade e numa perspectiva emancipadora. Movimento, que articula, simultaneamente, a garantia do direito à educação básica para a população camponesa, do qual o fechamento de escolas expressa a mais extrema negação, e o acesso ao conhecimento socialmente relevante, vinculado à compreensão para transformação da realidade, o que requer a disputa sobre as finalidades, o conteúdo e a forma escolar.

Como uma determinação relevante do objeto investigado, destacou-se a particularidade do ensino médio e a contrarreforma instalada autoritariamente com a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, que instituíram o “novo” ensino médio, e teve como desfecho a “Política Nacional do Ensino Médio”, com a Lei nº 14.945/2024. O argumento principal posicionou-se na crítica à permanência da centralidade do mercado na educação brasileira, que a contrarreforma atualiza, orientada pelas necessidades contemporâneas do capital, com uma flexibilização restritiva e ênfase nas habilidades e competências, na meritocracia e no empreendedorismo.

Embora se reconheça que a Lei nº 14.945/2024, trouxe avanços em relação à Lei nº 13.415/2017, essencialmente, permanece a hegemonia do capital e a velha centralidade do mercado direcionando as finalidades, forma e conteúdo dessa etapa da educação básica, que tem sido objeto de crítica, sobretudo desde os anos 1990, por entidades acadêmico-científicas, sindicais, estudantis, movimentos e organizações populares, que defendem o ensino médio integrado, na perspectiva da educação politécnica.

Sobre o ensino médio no campo, o seminário nacional “O MST e a Escola”, realizado em 2024 pelo setor nacional de educação do MST, reafirmou posicionamentos que já havia indicado em 2006, por ocasião do “I Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária”, em favor do fortalecimento da Pedagogia do Movimento e do vínculo com a

agroecologia como referências para organização do trabalho pedagógico das escolas de ensino médio, bem como a perspectiva do politecnismo e do ensino médio integrado como possibilidades para se avançar na disputa do projeto educativo nas escolas do campo nas áreas de reforma agrária, especialmente nessa etapa da educação básica, na direção de uma educação tecnológica impulsionadora do trabalho camponês complexo.

As escolas do campo investigadas se constituem, desde suas origens, alinhadas a esses posicionamentos, num visível esforço de articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como dimensões indissociáveis, que se integram aos elementos da Pedagogia do Movimento na organização do trabalho pedagógico, assumindo com maior ênfase, na resistência à reforma do ensino médio e com a introdução dos cursos técnicos em seus currículos, a perspectiva do ensino médio integrado e a concepção de politecnia.

As possibilidades históricas de avançar nessa direção apontam para o vínculo orgânico com os movimentos sociais camponeses e a luta social; a referência nas experiências educativas históricas da classe trabalhadora e suas pedagogias; e o controle da direção política e pedagógica de sua práxis como chaves importantes.

A força dessa luta tem raízes nesse vínculo orgânico com o Movimento; nas lutas locais travadas no estado do Ceará e na luta ampliada do Movimento nacional; na Pedagogia do Movimento, nas experiências e elaborações teóricas construídas nessa práxis. E expressa um movimento dialético que, simultaneamente, possibilita avançar na conquista do direito e na disputa do projeto educativo dessas escolas, enquanto fortalece o Movimento, ampliando sua capacidade material e subjetiva para a luta.

Enquanto política pública, as referidas escolas de ensino médio do campo compõem o movimento nacional por políticas públicas de educação do campo, que irá pautar a agenda pública, principalmente após 2004, numa conjuntura favorecida com os governos do PT e a institucionalização da política de educação do campo no MEC, que passa a desenvolver ação indutiva sobre os demais entes federados. Localmente, são favorecidas por uma contraditória conjuntura na qual, embora os governos estaduais sejam exemplares na implementação da política educacional neoliberal, estabelecem relações de conciliação com movimentos populares que organizam a classe trabalhadora.

Em todo caso, a política pública de educação do campo e, como parte, as escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, somente se concretizam como direito na medida da correlação de forças e mediada pela luta permanente. Luta que envolve a garantia das condições materiais, a institucionalização da política pública, as concepções fundamentais, o currículo e a forma escolar, a formação dos(as) educadores(as) e a direção político-pedagógica das escolas do campo, articulada aos interesses da classe trabalhadora.

A primeira dimensão para efetivação das escolas de ensino médio do campo como política pública é a sua materialidade concretizada na construção dos prédios escolares. Essa é uma reivindicação permanente nas jornadas de lutas, desde 2007, que, além da construção de escolas, pautam informação, agilidade, início, finalização e entrega das obras, demonstrando que a evidente conquista das 12 escolas com boa estrutura física, ao longo de 15 anos, esconde o caráter parcial e provisório que atravessa a história dessa política pública na rede estadual de educação do Ceará.

A luta pela existência material é acompanhada, igualmente desde suas origens, pela luta por existência institucional. Embora a Seduc mantenha um ambiente institucional democrático e de reconhecimento da particularidade do projeto educativo dessas escolas, o não reconhecimento institucional de suas especificidades e a ausência de uma regulamentação apropriada são entraves para a garantia das condições operacionais, pedagógicas e de gestão, mantidas de forma precária e improvisada, estabelecendo uma instabilidade pedagógica e uma inadequação em relação aos procedimentos e sistemas de gestão escolar, cuja solução é predominantemente limitada, provisória e informal, provocando um permanente tensionamento entre escolas e MST *versus* Crides e Seduc, abrangendo diversos aspectos da política, como infraestrutura, financiamento, currículo, lotação e formação de professores(as), planejamento, acompanhamento pedagógico, sistemas de gestão, avaliação, dentre outros.

O confronto de concepções é outro aspecto da disputa por hegemonia. A construção coletiva dos PPPs, a formação continuada e o acompanhamento pedagógico coordenados pelo setor de educação do MST, a partir da Pedagogia do Movimento e do acúmulo teórico que fundamenta a educação do campo, contrapõem-se às concepções hegemônicas da pedagogia do capital e das

políticas educacionais neoliberais, das habilidades e competências, da meritocracia, da lógica por resultados e do empreendedorismo que, predominantemente, orientam as formações, o acompanhamento pedagógico, os sistemas de gestão e avaliação coordenados pela Seduc, Credes e agências empresarias, que intervêm nas escolas.

Conteúdo e forma escolar ocupam posição particular nessa disputa. Se o protagonismo dos(as) educadores(as) e comunidades camponesas organizados pelo MST tiveram protagonismo na elaboração do PPP, avançando num currículo original, nos limites possíveis, os sistemas de gestão e avaliação desempenham uma função de tensionamento no currículo e na forma escolar, aos quais somam-se projetos, programas e outras ações pedagógicas, em sua maioria em parceria com agências empresariais. Mais recentemente, a intervenção impositiva com a BNCC e a reforma do ensino médio intensificaram a pressão sobre o currículo, exigindo grande esforço de resistência que, embora mantenha elementos fundamentais do desenho original, tem incorporado na organização do trabalho pedagógico e nos discursos dos sujeitos das escolas concepções da pedagogia do capital.

Observou-se que, ao longo dos 15 anos de implementação dessa política pública, os(as) educadores(as) constituem um pilar fundamental na disputa do projeto educativo, mobilizados pela capacidade do MST de organização e inserção nas lutas específicas em defesa das escolas do campo e em lutas sociais mais amplas, a partir das quais se fortalece o vínculo orgânico com o Movimento. Nessa direção também corroboram as formações permanentes no âmbito das escolas e a inserção de educadores em processos mais amplos de formação promovidos pelo MST. Em contraposição, as ações de formação realizadas pelo Estado e as agências empresarias concorrem em favor das concepções hegemônicas.

Outro fator crítico em relação aos(as) educadores(as) é o vínculo de trabalho predominantemente temporário. Além da precarização do trabalho, contribuem para uma significativa rotatividade no corpo docente, exigindo grande esforço na formação de educadores e na continuidade da construção pedagógica. Em decorrência, a reivindicação de processos seletivos específicos e por concurso público para as escolas do campo é ponto recorrente nas pautas de lutas.

Considerou-se, por fim, a relevância o controle da direção político-pedagógica das escolas do campo, por tratar-se de escolas públicas pertencentes à rede estadual de educação do Ceará, sob a gestão da Seduc, com uma singular organização de educadores(as) e comunidades escolares, coordenada pelo setor de educação do MST, através do Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo, que desempenha coletivamente a função de direção político-pedagógica popular, como uma importante estratégia de disputa das finalidades, do conteúdo, da forma escolar, de organização das lutas necessárias e de mediação na interlocução com a Seduc.

Conclui-se que as escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária no Ceará são expressões das lutas por políticas públicas de educação do campo na atualidade do Estado neoliberal, cuja função mediadora é restrita. Resultam das lutas do tempo presente, determinadas por um capitalismo em crise, com as nuances particulares da formação social brasileira, que intensifica a luta de classes no campo e na educação.

Por sua origem e desenvolvimento vinculados à luta pela terra, por reforma agrária e por transformação social e por exigência da forma de Estado capitalista contemporâneo, a luta pelo direito à educação a partir dos interesses da classe trabalhadora, requer simultaneamente a disputa por hegemonia.

Desse modo, a luta por escolas de ensino médio do campo nos assentamentos de reforma agrária no Ceará, como políticas públicas, manifesta-se como uma luta permanente que não se encerrando na garantia das condições materiais que lhe dão objetividade abarcam outras dimensões, das quais se destaca a luta pela institucionalização da política, pelas concepções que a orientam, pelo currículo e a forma escolar, pela efetivação e formação dos(as) educadores(as) e pela direção do projeto educativo, sem os quais a política não se efetiva em favor dos trabalhadores(as).

Uma luta que dialeticamente se constrói por dentro e por fora da ordem, por direitos e por hegemonia, articulando os interesses da classe trabalhadora, tensionando finalidades, forma e conteúdo da política educacional. Uma luta que não tem sossego sob a ordem do capital e seu domínio da hegemonia.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, F. A. G. de; DINIZ, A. S. **MST - Ceará, 20 anos de marcha** (MST-Ceará, 20 years of marches). Mercator, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 133 a 148, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/552>>. Acesso em: 18/04/2024.
- ALENTEJANO, P.; CHRISTÓFFOLI, P. I.; MARTINS, A. (orgs.). **Subsídios para a compreensão da questão agrária no Brasil atual**. Coordenação da Articulação dos/das Professores/as Universitários/as com o MST, Abril, 2023.
- AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; ALMEIDA DE JESUS, S. M. S. **Por uma educação básica do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Vol. 5. Brasília, 2005.
- _____. **Vidas re-existentes**: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.
- ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA DO ESTADO DO CEARÁ (ACACE). **Projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar II**. Documento Narrativo. Fortaleza, 2014.
- BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política**: da pedagogia socialista à atualidade do MST. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Paris: Presses Universitaires da France, publicação em português pela Edições 70, 1977.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v. 2)
- BOITO JR., A. A burguesia no Governo Lula. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.
- _____. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Unicamp, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018, p. 21-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de maio de 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2024, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE/CEB%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2013%20DE,unidades%20escolares%20na%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular.%20Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>. Acesso em 03 de maio de 2025.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 20 de abril de 2025.

_____. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em 20 de abril de 2025.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 10/03/2023.

_____. **Educação profissional na perspectiva da educação do campo**: proposições para o debate de concepção. Texto produzido para exposição no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, Debate Temático 12, sobre “Educação Profissional do Campo”, Brasília, DF, 23 a 27 de novembro de 2009.

_____. (Org.) **Caminho para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____ et al. (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012.

_____. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Caminhos da educação do campo, V.9).

_____. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CAMARÃO, V. do C.; RAMOS, J. F. P.; ALBUQUERQUE, F. C. A. Política da Gestão por Resultados na Educação Cearense (1995 – 2014). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 369-391, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160/7706>. Acesso em: 15/01/2025.

CARVALHO, S. M. G. de. **Educação do campo**: Pronera, uma política pública em construção. Tese de Doutorado. Fortaleza/CE: UFC, 2006.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: ensino médio. Versão lançamento virtual (provisória). Fortaleza, CE: Seduc, setembro de 2021.

_____. Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Resolução nº 497**, de 21 de dezembro de 2021. Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, CE: Conselho Estadual de Educação do Ceará, 2022.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes para o ano letivo de 2022**. Fortaleza, CE: Seduc, 2022.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**. Por que lutamos?. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DINIZ, A. S. **Trilhando caminhos**: a resistência dos camponeses no Ceará em busca da sua libertação. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: 2024.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: 2024.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena, CE: 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena, CE: 2023.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca, CE: 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca, CE: 2022.

FARIAS, F. B. de. **O Estado capitalista contemporâneo**: para crítica das visões regulacionistas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. et al (coord.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Nead, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

_____. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. **Avaliação Educacional**, 4 jan. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 28/03/2024.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Formação profissional no segundo grau**: em busca do horizonte da “educação” politécnica. Rio de Janeiro: Fiocruz; Politécnico de Saúde Joaquim Venancio, 1988.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, Jan./Abr. 2009.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235–254, jan. 2011.

_____. (org.). **Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619–638, jul. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

_____. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M. da G. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

GOMES, M. de J. **Experiências das Escolas de Ensino Médio do campo do MST Ceará: dois projetos de campo e de educação em confronto**. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro: ESPJV/Fiocruz, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marcos Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008a.

_____. **Condição pós-moderna**. 17ª ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular, 2019.

LENIN, V. I. **O imperialismo**: Fase superior do capitalismo. Trad. Leila Prado. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2010.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas).

_____. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo, Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Setor de Educação. **Educação no MST**: Balanço 20 anos. Boletim da Educação nº 09, dezembro de 2004.

_____. Setor de Educação. **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, Agosto/2005.

_____. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária**: Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Luziânia/GO, 18 a 22 de setembro de 2006.

_____. Setor de Educação. **O MST e a Escola**. Documento elaborado a partir do Seminário sobre o lugar da escola no projeto político e educativo do MST e as formas de trabalho com as escolas públicas das áreas de Reforma Agrária, realizado em Brasília, em Junho de 2008.

_____. **Mais um passo à frente na implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST**. Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE nº 3. Fortaleza: Setor de Educação do MST/Ceará, 2010.

_____. **Programa Agrário do MST**: texto em construção para o VI Congresso Nacional. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 2013.

_____. **I Seminário de educação profissional das escolas de ensino médio do campo, nos assentamentos de reforma agrária do MST-CE**. Caderno de Textos. Itapipoca/CE: Setor de Educação do MST/CE, 29 e 30 de maio de 2015.

_____. **Documento-Síntese**. Seminário Nacional “O MST e a Escola”. São Paulo: Setor de Educação, 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (biblioteca básica de serviço social).

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓBREGA BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 24/06/2023.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PINTO, L. F. G. *et al.* Quem são os poucos donos das terras agrícolas no Brasil: o mapa da desigualdade. **Sustentabilidade em debate**, nº 10, abril/2020.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Eduff, 1998.

ROSSET, Peter (org.). **Construindo a agroecologia no semiárido**: manual da metodologia camponês a camponês. Fortaleza: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Cooperativa Central das Áreas de Reforma Agrária do Ceara, 2019.

SAMPAIO JR., P. de A. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A Questão Agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (p. 189- 240). (Col. A Questão Agrária, vol. 8)

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Líber Livro: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. O Choque Teórico da Politecnia. Trabalho, **Educação e Saúde** – Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 8 dez. 2023.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

_____. **A lei da educação**: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422–433, set. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA E SILVA, M. O. da. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA E SILVA, M. O. da (coord.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São Paulo: Veras, 2013. p. 89-177.

SILVA, M. de L. V. da. **Intervenção do capital na escola pública do Ceará**: os programas do agro e a disputa de hegemonia na educação, na escola e nos sujeitos do campo. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SILVA, M. R. “**Novo Ensino Médio**” ou **Ensino Médio "nem-nem"**?. Brasil de Fato. Curitiba/PR, 21 de Janeiro de 2022. Disponível em:

<https://www.brasildefatopr.com.br/2022/01/21/artigo-novo-ensino-medio-ou-ensino-medio-nem-nem>. Acesso em: 06/06/2023.

SILVA, P. R. de S. **Trabalho e educação do campo nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Ceará**. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro/RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2013.

_____. **Trabalho e educação do campo**: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016.

_____. *et al.* (orgs.). **Livro da realidade**: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE. Fortaleza: Seduc, 2023.

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, F. E. B. de. **Distinções de projetos educativos entre o “Novo” Ensino Médio e as escolas do campo do estado do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em educação do campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553–603, ago. 2020.

TARLAU, R. **Ocupar escolas, ocupar terras**: como o MST transformou a educação brasileira. São Paulo: Outras Expressões, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: proposições para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Maio, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Magistério da Terra**: Curso de Formação de Educadores e Educadoras em Áreas de Reforma Agrária do Ceará, em Nível Médio com ênfase na Educação Infantil e Fundamental. Projeto Pedagógico. Fortaleza, 2006.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em educação do campo**. Limoeiro do Norte/CE, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Programa segunda licenciatura nas áreas de ciências humanas e sociais, com ênfase em educação do campo e questão agrária**. Sobral/CE, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Licenciatura Plena em Pedagogia**: Programa para formação de educadores nas séries iniciais de ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais de escolas do campo/MST em serviço (pedagogia da terra). Projeto Pedagógico. Fortaleza, 2004.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo?. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, jul. 2015.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M.. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, p. e87353, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/D73SdzLLSCT68PKFFGGF6vK/>. Acesso em 18/12/2024.

APÊNDICE A - Teses e dissertações sobre as Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária no Ceará

FONTES DE PEQUISA

- Catálogo de teses e dissertações da capes
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<https://bdtd.ibict.br/vufind/>
- Portais dos Programas de pós-graduação da UFC, UECE, UEVA, UFCA, URCA

Chaves de busca utilizadas:

- 1 - 38 resultados para "escola do campo"+ceará;
- 2 - 100 resultados para "educação do campo"+ceará;
- 3 - 12 resultados para Educação MST+ceará;
- 4 - 32 resultados para MST+ceará;
- 5 - 8 resultados para "educação rural"+ceará;
- 6 - 10 resultados para "escola rural"+ceará;
- 7 - 114 resultados para "reforma agrária"+ceará;
- 8 - 43 resultados para educação+"reforma agrária"+ceará

DISSERTAÇÕES

- 1 ALENCAR, B. M. **Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e organização social**: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (CE). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36700>.
- 2 ALVES, L. C. R. **Las escuelas del campo de Ceará**: la aplicación del currículo escolar en la complejidad de la gestión. Tesis de Master – Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina, 2016. <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/5477>.
- 3 AVILA, M. A. de. **Práxis pedagógica de educadores da Escola do Campo Patativa do Assaré no Ceará**: Trabalho, pesquisa e prática social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.
<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109719>.
- 4 BARBOSA, F. F. P. **Educação do campo e agroecologia**: experiência e práticas das Escolas Iraci Salete (PR) e Maria Nazaré de Sousa (CE). Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2018.
<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4398>.

- 5 BONFIM, F. I. B. **Um olhar crítico-discursivo sobre as práticas de letramento do MST Ceará na Escola do Campo Florestan Fernandes**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9153291.
- 6 CASTRO, C. A. L. **O projeto político pedagógico das escolas de Ensino Médio do campo do estado do Ceará: uma construção coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2023. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15066923.
- 7 CORDEIRO, C. R. **Educação do campo: um estudo na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes em Monsenhor Tabosa - Ceará**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2018. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7529648. (Arquivo não localizado na Internet)
- 8 DAMASCENO, C. dos S. **Contribuições e desafios da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto de agricultura camponesa do MST-Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=506639.
- 9 LIMA, C. M. **Complexos de estudos e a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, Canindé, Ceará**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024. <https://hdl.handle.net/11449/257222>.
- 10 LIMA, L. K. M. de F. **Escolas de ensino médio do campo no estado do Ceará: mandalla como experiência de integração**. Dissertação (Mestrado em Agronomia/Fitotecnia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2015. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19791>.
- 11 LIMA, M. A. de. **A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83820>.
- 12 LOBO, F. B. S. **Avaliação da política estadual de educação do campo: contribuições para a construção do sentimento de pertencimento da juventude rural no estado do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) –

- Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56824>.
- 13 MAIA, M. D. **Educação do campo**: avanços e desafios na construção da proposta pedagógica da Escola Padre José Augusto Regis Alves. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017. https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5023813.
 - 14 NASCIMENTO, M. N. do. **Políticas públicas de formação continuada para a educação do campo no Ceará**: trajetória, impactos e perspectivas. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96585>.
 - 15 NETO, P. **Jovens mulheres camponesas egressas da escola do campo do Ceará e as práticas agroecológicas nos quintais produtivos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2023. https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14815943.
 - 16 OLIVEIRA, A. V. de. **A territorialização das Escolas de Ensino Médio do Campo**: o caso da EEM Francisco Araújo Barros no Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema – Ceará. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2018. https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7525467.
 - 17 OLIVEIRA, F. da S. **A construção da educação do campo no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (Ceará)**: entre disputas e conquistas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2017. https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5049414.
 - 18 PINTO, M. A. A. **O ensino de sociologia na educação do campo: um estudo na Escola do Campo Nazaré Flor – Itapipoca-CE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2020. https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9445067. (Arquivo não localizado na Internet).
 - 19 SAMPAIO, A. J. M. **A participação dos/as jovens educandos/as nos processos políticos e pedagógicos da Escola do Campo Francisca Pinto do Assentamento Antonio Conselheiro - Ocara/CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77250>.

- 20 SILVA, F. S. de S. e. **As escolas do campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da educação do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/70216>.
- 21 SILVA, P. R. de S. **Trabalho e educação do campo: O MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22711>.
- 22 SOUSA, E. L. de. **Educação do campo em território camponês: o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56700>.
- 23 SOUSA, F. E. B. de. **Distinções de projetos educativos entre o “Novo” Ensino Médio e as escolas do campo do estado do Ceará.** Dissertação (Mestrado Profissional em educação do campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022. <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/28-turma-2020>.
- 24 SOUSA, K. C. de. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16214>.
- 25 SOUSA, M. G. de. **Educação do campo: a trajetória e o projeto político-pedagógico da escola do campo Paulo Freire no Ceará.** Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2024. (Arquivo não localizado na Internet).

TESES

- 1 BAHNIUK, C. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015.
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136311>.
- 2 LIMA, M. A. de. **Análise da formação continuada dos professores das escolas de ensino médio do campo no Ceará.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.
<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109784>.
- 3 OLIVEIRA, A. V. de. **A educação do campo e a agroecologia na constituição do campesinato no Ceará, Brasil.** Tese (Doutorado em Geografia) –

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71544>.

- 4 PITOMBEIRA, R. S. de S. **Educação do campo**: uma análise sobre educação ambiental a partir do projeto pedagógico e da concepção da comunidade escolar. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55435>.
- 5 SILVA, M. de L. V. da. **Intervenção do capital na escola pública do Ceará**: os programas do agro e a disputa de hegemonia na educação, na escola e nos sujeitos do campo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75858>.
- 6 SOUSA, K. C. de. **Jovens da escola do campo**: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56946>.
- 7 SOUZA, C. M. de. **A escola do campo - a comunidade camponesa - a universidade**: práxis educativa agroecológica - uma teia de relações na resistência dos sujeitos coletivos. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/51175>.

APÊNDICE B – Livros publicados sobre as Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária no Ceará

LIVROS

- 1 ALVES, L. C. R. **El currículo escolar en la complejidad de la gestión**: diseño y aplicación. Beau Bassin-Rose Hill/Ilhas Maurício: Editorial Académica Española, 2019.
- 2 COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C.; PAULA, A. S. do N. (Orgs.). **Escolas de ensino médio do campo no Ceará**: dialética da formação de professores. Curitiba: CRV, 2020.
- 3 COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C.; LIMA, M. A. de (Orgs.). **Educação do campo no Ceará**: uma forma de resistência à barbárie na perspectiva histórico-crítica. Curitiba: CRV, 2022.
- 4 MARTINS, I. A.; BASTOS, J. R. R.; NETO, P. (Orgs.). **Educação do campo no Ceará**: conceitos, dimensões e práticas. Fortaleza/CE: SEDUC, 2022.
- 5 SILVA, P. R. de S. *et al.* (Orgs.). **Livro da realidade**: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE. Fortaleza: Seduc, 2023. ISBN 978-85-8171-350-2; 978-85-8171-351-9 (E-book).
- 6 TARLAU, R. **Ocupar escolas, ocupar terras**: como o MST transformou a educação brasileira. São Paulo: Outras Expressões, 2023.

APÊNDICE C - Quadro síntese das pautas de lutas de 2011 a 2024

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registro
Construção, reforma e ampliação de escolas	Construção de escolas novas e conclusão das obras	São demandas permanentes	<p>P11: b) Agilidade na Construção das novas Escolas do Campo (Nova Canaã/Quixeramobim; Conceição Bonfim/Santana do Acaraú; Salão/Mombaça; e Santana da Cal/Canindé); [...]</p> <p>d) Construção de novas escolas de Ensino Médio (Aroeira Vilane/Aracati; Antonio Conselheiro/Ocara; e Logradouro/Canindé;</p> <p>P15: 2. Informações sobre os encaminhamentos realizados, em relação aos problemas pautados em audiência anterior, na construção das novas escolas de ensino médio nos Assentamentos: Santana da Cal (Canindé), Conceição Bonfim (Santana do Acaraú), Nova Canaã (Quixeramobim), Salão (Mombaça), Logradouro (Canindé), Antonio Conselheiro (Ocara), Conceição (Canindé).</p> <p>3. Informações sobre a situação das novas demandas de construção de escolas para o PAR - Pronacampo, Xique-Xique (Monsenhor Tabosa), Aroeira Vilany (Aracati), Chico Mendes (Icó), Juá (Santa Quitéria), Esperança/Emasa (Sobral).</p> <p>P24: 4. Construção de Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo nos seguintes Assentamentos de Reforma Agrária: Assentamento Chico Mendes – Icó; Assentamento Palmares – Crateús; Assentamento Barra do Leme – Pentecoste; Assentamento Santa Bárbara – Caucaia; e Assentamento Juá – Santa Quitéria.</p>
	Reforma e ampliação de escolas em funcionamento	A arquitetura das escolas requer alterações pelas especificidades do campo (litoral e sertão) e do PPP	<p>P11: c) Rever a arquitetura das escolas, melhor adequando-as às especificidades da educação do campo e de suas realidades; [...]</p> <p>g) Ampliação e melhoria na infra-estrutura existente</p>

			<p>(pendências de construção, cobertura do anfiteatro e construção de auditório e alojamento).</p> <p>P13: f) Melhorias dos prédios escolares das Escolas de Ensino Médio (ampliação dos banheiros, construção de alojamento, cobertura dos anfiteatros, cobertura de estacionamento, construção de auditório, cercamento do campo experimental, construção de galpão para guardar materiais do campo experimental, telefone, construção e viabilização de ciranda infantil, ampliação da cozinha; construção de alojamento para professores e funcionários);</p> <p>P18: Melhorias dos prédios escolares das Escolas em Funcionamento (ampliação dos banheiros e das cantinas, construção de alojamento, construção de mais salas de aulas na Francisca Pinto dos Santos e na Patativa do Assaré, cobertura dos anfiteatros, construção de auditório, construção de galpão para guardar materiais do campo experimental)</p>
Condições de funcionamento das escolas	Acesso à escola	A precariedade das estradas e a gestão municipal do transporte escolar	<p>P11: b) O recurso do pagamento do transporte escolar ser através das escolas; c) Aquisição de ônibus para o transporte escolar; d) Construção das estradas que dão acesso às Escolas do Campo;</p> <p>P15: 2. Estadualizar a gestão do transporte escolar em todas as escolas do campo, em virtude das especificidades das escolas do campo e de prejuízos à dinâmica das escolas estaduais em decorrência dos contextos políticos dos municípios.</p> <p>P24: 11. Garantia do transporte escolar das Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo: 11.1 Aditivo de 284km/dia para a oferta da EJA e cursos subsequentes na EEMPC João dos Santos de Oliveira,</p>

			<p>Assentamento 25 de Maio, Madalena;</p> <p>11.2 Aditivo de 16 km/dia da EEMPC Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa;</p> <p>11.3 Aditivo para 3 rotas na EEMPC Antônio Tavares Alves, Assentamento Logradouro, Canindé;</p> <p>11.4 Garantir as 3 rotas do Município Santa Quitéria para EEMPC Javan Rodrigues de Sousa, Assentamento Conceição, Canindé e 7 rotas para o Anexo;</p> <p>11.5 Garantir os transportes para os intercâmbios, estágios e tempo comunidade dos educandos/as dos cursos técnicos e acompanhamento dos/as educadores/as;</p> <p>11.6 Garantir o deslocamento dos/as educadores/as para EEMPC Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim; EEMPC Maria Nazaré de Sousa, Assentamento Maceió, Itapipoca; e EEMPC Paulo Freire, Assentamento Salão, Mombaça;</p> <p>11.7 Garantir o deslocamento dos estudantes durante o período da recuperação para EEMPC Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim; EEMPC Maria Nazaré de Sousa, Assentamento Maceió, Itapipoca; e EEMPC Paulo Freire, Assentamento Salão, Mombaça.</p> <p>13. Construção das estradas que dão acesso às Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo (Anexo VI).</p>
	Infraestrutura das escolas	Diversa e específica de cada escola, sendo água, energia elétrica e campo experimental demandas relevantes	<p>P12: c) Resolver problemas de água nas escolas (cisternas, dessalinizador...).</p> <p>P13: 3. Elaborar e viabilizar a execução de planos de recursos hídricos que atendam o consumo humano e produtivo, de acordo com a realidade de cada escola (tratamento da água para consumo humano; construção de poços profundos</p>

			<p>com dessalinizador, construção de cisternas de variados tipos...)</p> <p>P16: 10. Viabilizar instalação e manutenção das despesas de telefone institucional nas escolas.</p> <p>P16: 12. Implementar sala de apoio multifuncional para atendimento de estudantes com necessidades especiais.</p>
	<p>Materiais didáticos, pedagógicos e outros insumos</p>	<p>Diversa e específica de cada escola, com demandas comuns em virtude da particularidade do PPP</p>	<p>P11: e) Assegurar equipamentos e materiais de apoio pedagógico e audiovisual necessários (DVD, notebook, data show, máquina fotográfica digital...);</p> <p>P15: 3. Assegurar o fornecimento imediato da alimentação escolar, considerando as necessidades do tempo integral.</p> <p>P18: Aquisição de livros para a biblioteca das escolas (incluindo títulos da Expressão Popular). MAPP - 1945</p> <p>P18: Aquisição de material e insumos agrícolas para o campo experimental visando o fortalecimento e a implantação de novas unidades produtivas;</p>
	<p>Profissionais e condições de trabalho</p>	<p>Predomínio do vínculo temporário e com condições precárias de trabalho</p>	<p>P13: 15. Garantir educadores para os laboratórios e professor coordenador de área (PCA) para todas as áreas; 16. Contratar técnico de apoio para os Campos Experimentais das Escolas de Ensino Médio; 17. Assegurar ajuda de custo para deslocamento de gestores e professores; 18. Assegurar alimentação para professores e funcionários que permanecem integralmente na escola</p> <p>P16: 5. Assegurar um quadro de pessoal compatível com as necessidades específicas das Escolas do Campo: a) Um (a) trabalhador (a) de apoio para os vestiários e futuros alojamentos; b) Garantir as 40h dos profissionais dos LEI's das escolas EEM João dos Santos Oliveira e EEM Florestan Fernandes; c) Assegurar os</p>

			<p>PCA's em todas as áreas do conhecimento para todas as escolas do campo; d) Garantir a implementação de salas de apoio multifuncional nas escolas do campo com educador(a) capacitado(a); e) Garantir uma equipe interdisciplinar itinerante formada por psicólogo e assistente social, com a finalidade de fortalecer o trabalho de prevenção e acompanhamento de situações específicas, como: alcoolismo, drogas, bullying, gravidez na adolescência, violência doméstica; f) Assegurar a permanência dos profissionais lotados nos espaços de aprendizagens (LEI, LEC, Biblioteca) e PCAs.</p> <p>P24: 6. Nomeação e contratação da equipe gestora – diretoras, coordenadoras, secretárias e assessores/as financeiros/as – das EEMPC Antônio Tavares Alves (Assentamento Logradouro) e Javan Rodrigues de Sousa (Assentamento Conceição), em Canindé.</p> <p>7. Contratação do quadro de funcionários terceirizados das Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo (Anexo IV).</p> <p>8. Estabelecer um calendário fixo do pagamento dos funcionários com as empresas terceirizadas (salários e vale-alimentação).</p> <p>9. Reajustar o salário base dos gestores contratados equivalente ao salário de um/a educador/a com 40h.</p> <p>11.6 Garantir o deslocamento dos/as educadores/as para EEMPC Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim; EEMPC Maria Nazaré de Sousa, Assentamento Maceió, Itapipoca; e EEMPC Paulo Freire, Assentamento Salão, Mombaça;</p>
Institucionalização da educação do campo	Gestão da Educação nos Sistemas de Educação	Criar instâncias na Seduc e Credes para gestão	P11: 2. Institucionalizar a educação do campo na SEDUC, CREDES e nos Municípios: a) Criar instâncias específicas de

		<p>compartilhada das escolas do campo com o MST</p>	<p>coordenação das escolas do campo nas CREDES e Secretarias Municipais de Educação; b) Formação sobre educação do campo, com ênfase no marco legal, para técnicos da Secretaria de Educação do Estado, das CREDES e Secretarias Municipais de Educação; para gestores escolares, educadores e membros dos conselhos escolares das escolas do campo; c) Unificação de orientação e procedimentos em relação às Escolas do Campo junto às CREDES;</p> <p>P15: 5-Gestão: construção permanente de uma gestão compartilhada entre a SEDUC/CODEA/CREDE/MST-Setor de Educação/escola, assentamentos de reforma agrária e comunidades do território, com reconhecimento ao projeto de educação dos camponeses e camponeses, e com a garantia das condições para seu funcionamento.</p> <p>a) Criar um quadro de pessoal diferenciado e específico, com seleção específica para os gestores e concurso público para os educadores/as e funcionários, ampliando este quadro e contemplando outros espaços educativos,</p>
	<p>Reconhecimento da especificidade das escolas</p>	<p>Adequar a gestão da política de educação escolar à especificidade das escolas do campo (financiamento, infraestrutura, pessoal, currículo, sistemas de gestão e avaliação...)</p>	<p>P11: 2. Institucionalizar a educação do campo na SEDUC, CREDES e nos Municípios: [...] d) Adequar o sistema de gestão escolar à realidade da educação do campo; e) Elaborar sistema de avaliação estadual específico da educação básica do campo (adequar o SPAECE à educação do campo); f) Realizar concurso público específico para professores(as) e funcionários(as) das Escolas do Campo.</p> <p>P13: 6. Seleção específica para os Gestores das Escolas do Campo de Ensino Médio, conforme a primeira seleção realizada, e de acordo com negociação com o Governador Cid Gomes e a Secretária de</p>

			<p>Educação Isolda Cela no dia 29/11/2012; 7. Garantia de concurso público específico na rede estadual e municipal, para todos os educadores com contratos temporários, a fim de assegurar que se tenham professores com formação adequada e dedicação exclusiva, priorizando os/as educadores/as formados/as nos cursos de Magistério, Pedagogia da Terra, Ciências Agrárias e Licenciaturas nas áreas de educação do campo.</p> <p>P15: 6. Propostas da educação do campo para o Plano Estadual de Educação do Ceará.</p> <p>1-Garantir o reconhecimento e a especificidade da educação do campo, conforme, os marcos normativos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de educação e decreto nº7352 de 4 de novembro de 2010 em toda a estrutura de funcionamento da SEDUC/CREDES. Nesse sentido, as escolas do campo de nível médio em Assentamentos de Reforma Agrária precisam se transformar em Escolas Públicas de Educação Básica de Formação Integral e de Educação Profissional do Campo, com base na formação humana vinculada ao projeto de campo da agricultura camponesa, da reforma agrária popular e suas organizações da classe trabalhadora camponesa, com atendimento da oferta no âmbito do território regional e estadual, inclusive com a pedagogia da alternância.</p> <p>2-Realizar concursos públicos para educadores/as e funcionários das escolas do campo, indígenas, quilombolas e pescadores, com base nas legislações da educação indígena, da educação do campo.</p> <p>a) Seleção específica para gestores das escolas do campo.</p>
--	--	--	---

			b) Realizar seleção específica para educadores/as das escolas do campo em dezembro de 2015
	Legislação específicas das escolas do campo	A partir de 2017, a reivindicação de uma legislação específica é inserida na pauta, com encaminhamento mais objetivo em 2024.	<p>P17: 10. Proposições para a criação de uma lei sobre escola do campo</p> <p>a) Com diretrizes específicas para as escolas do campo com relação a matrícula, lotação dos educadores(as), gestores e funcionários, levando em conta os critérios, perfil, vivências e experiências com escolas localizadas no território camponês</p> <p>b) Priorizar a criação de escolas de educação básica do campo</p> <p>c) Incluindo a educação profissional nas escolas do campo de forma integrada e pós-médio</p> <p>P24: 2. Institucionalização das Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo (Anexo II – Proposta de Minuta do Projeto de Lei).</p>
Implementação e fortalecimento do projeto pedagógico	Condições específicas para implementação do PPP	Inicialmente as reivindicações são de ordens diversas e progressivamente vão se concentrando na seleção específica formação continuada e acompanhamento pedagógico pelo Movimento.	<p>P11: 4. Assegurar a implementação dos projetos político pedagógico das Escolas de Ensino Médio do Campo</p> <p>a) Implantação de regime de tempo integral nas escolas do campo; b) Ampliar número de educadores e funcionários das escolas do campo; c) Assegurar dedicação exclusiva dos educadores(as), gestores(as) e funcionários(as) das Escolas do Campo; d) Garantir a infraestrutura e as condições de funcionamento dos campos experimentais; e) Garantir profissional na função de técnico agrícola no quadro de pessoal das escolas do campo; f) Organizar programa de formação continuada específico para educadores(as) das escolas do campo e acompanhamento pedagógico; g) Viabilizar financiamento de cursos de habilitações para as áreas específicas do conhecimento e de especialização em educação do campo, junto às universidades públicas; h) Estabelecer</p>

			<p>números mínimos e máximos de matrículas por turma, adequando à realidade do campo; i) Garantir aquisição, elaboração e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos específicos da educação do campo; j) Adquirir acervo bibliográfico e audiovisual voltado para a realidade camponesa para as Escolas do Campo; k) Garantir assessoria e consultoria pedagógica específica para as escolas do campo.</p> <p>P12: 7. Assegurar a implementação dos projetos político pedagógico das Escolas de Ensino Médio do Campo a) Implantação de regime de tempo integral nas 05 escolas do campo; b) Garantir a infraestrutura e as condições de funcionamento dos campos experimentais; c) Organizar programa de formação continuada específico para educadores(as) das escola do campo e acompanhamento pedagógico; d) Garantir aquisição, elaboração e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos específicos da educação do campo; e) Ampliar acervo bibliográfico e audiovisual, priorizando títulos voltados para a realidade camponesa; f) Seleção específica de professores e gestores para as escolas do campo; g) Garantir assessoria e consultoria pedagógica específica para as escolas do campo; [...] 8. Realizar anualmente um Encontro Estadual de Educadores(as) de Áreas de Reforma Agrária do Ceará. 9. Aquisição de Livros da Expressão Popular (Dicionário da educação do campo e outros) para as bibliotecas das escolas e professores (ver anexo).</p> <p>P15: 5. Garantia da seleção específica para os gestores e professores das novas Escolas</p>
--	--	--	--

			do Campo de Ensino Médio, em tempo hábil para participação no processo de elaboração dos PPP's. 6. Contratar 04 (quatro) pessoas para a assessoria pedagógica junto as 12 (doze) escolas de ensino médio do campo, através da Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará – ACACE, para a formação e acompanhamento pedagógico as escolas de imediato. 7. Garantir um programa de formação inicial e continuada dos/as educadores/as em parceria com as universidades públicas, PRONERA, Setor de Educação do MST.
	Resistência à Reforma do Ensino Médio	Reivindicações defensivas (“resistência ativa”).	P19: Garantir que continuem no currículo das escolas todas as disciplinas da base comum e diversificada, mesmo com essa reforma do ensino médio.
Educação profissional	Indefinição sobre a forma de oferta da Formação Técnica	Construção de uma perspectiva para a formação técnica integrada ao ensino médio	<p>P11:a) Integrar as Escolas do Campo com Educação Profissional;</p> <p>P13: 9. Implantação de educação profissional inicial e de nível técnico, associada à educação escolar, conforme as demandas das comunidades (PRONERA, PRONATEC Campo...);</p> <p>P14: Adesão pela SEDUC aos cursos do PRONATEC adequados ao projeto da escola do campo;</p> <p>P15: 2- Viabilizar a realização de um Seminário de discussão, troca de experiências e construção de estratégia para implementação da Educação Profissional nas Escolas de Ensino Médio do Campo. (Proposta de que seja no mês de abril). Organizar cronograma para construção dos projetos de curso, com assessorias de especialistas indicados pelo MST. Discutir viabilidade de cursos técnicos, através da SEDUC, com recursos do PRONERA .</p> <p>3-A Educação Profissional do campo que reivindicamos, é voltada para formação humana vinculada a produção e reprodução da vida dos</p>

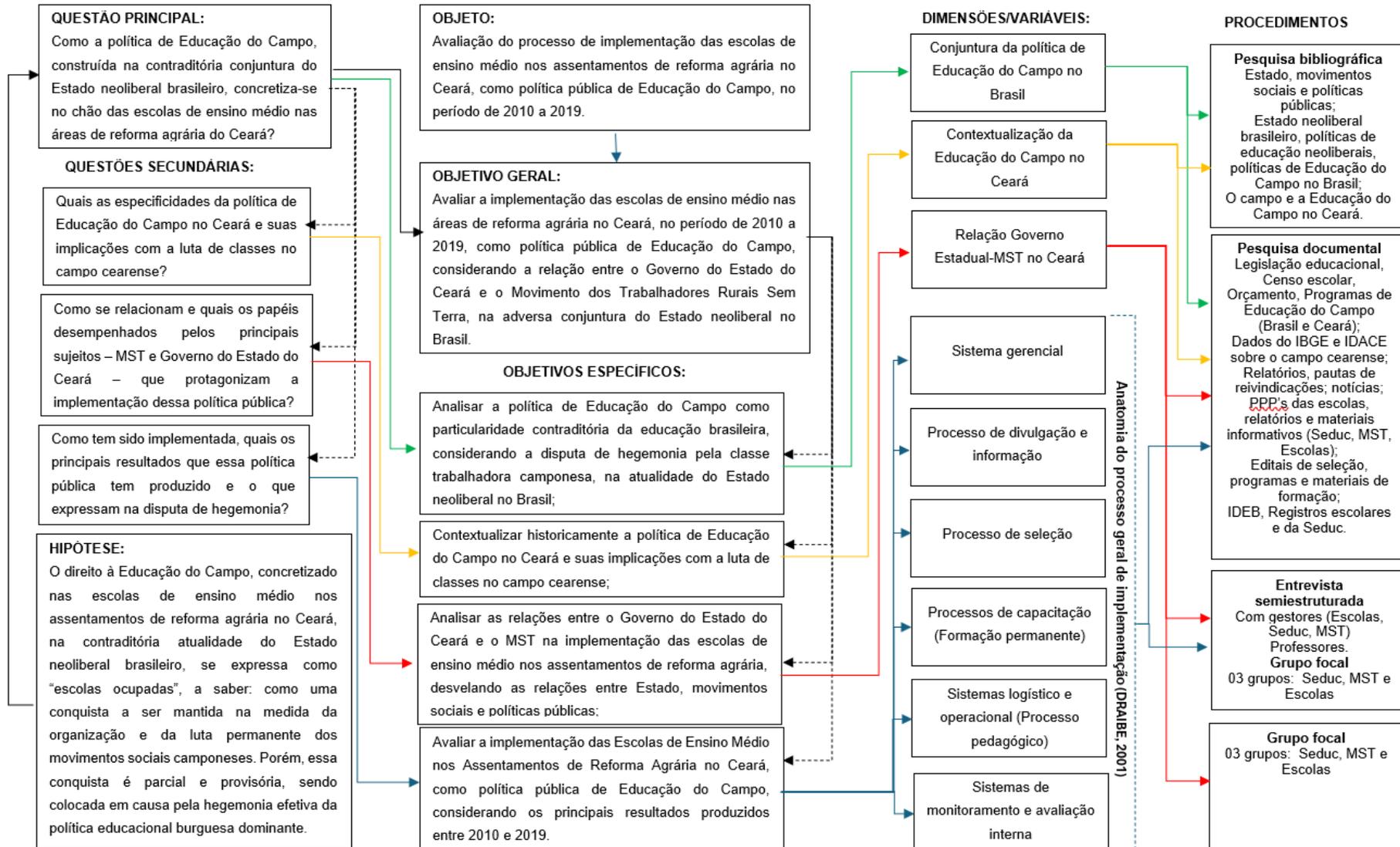
			<p>camponeses e camponesas, com base na Agricultura Agroecológica e no Projeto de Reforma Agrária Popular.</p> <p>Proposta para o ano de 2016: a) Formar 05 turmas de pós-médio de educação profissional do campo, em alternância nas escolas do campo, com início em maio de 2016; b) Coordenação de Educação Profissional da SEDUC/CE – garantir de imediato: Educadores; Alimentação; Transporte; Material didático; Equipamentos e materiais necessários para as formações técnicas mencionadas acima; c) Projeto Político pedagógico construído com os sujeitos: (Setor de educação do MST e Colegiados de Gestão das escolas do campo - responsáveis). Previsão de prazo até a semana pedagógica, janeiro de 2016; d) Construção de Alojamentos nas escolas do campo com sua devida mobília: (camas, colchões, armários, etc); e) Bolsas de estágio e pesquisa; f) Inserção da educação profissional nos PPP's das escolas do campo e certificação pelas mesmas;</p>
	Condições de implementação	Uma saga para assegurar as condições de implementação dos cursos	<p>P17: Implantação de educação profissional nas escolas do campo dos cursos técnicos: Agroecologia, Administração e Turismo Comunitário</p> <p>P18: Garantia das condições para implantação de educação profissional nas escolas do campo dos cursos técnicos: Agroecologia, Administração e Turismo Comunitário. (Anexo I)</p> <p>Anexo I: Garantia das condições para implantação de educação profissional nas escolas do campo dos cursos técnicos: Agroecologia, Administração e Turismo Comunitário.</p> <p>EEM JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA: Curso Administração – 40 alunos; Curso Agroecologia – 40 alunos</p>

			<p>EEM PADRE JOSE AUGUSTO REGIS ALVES: Curso Agroecologia – 40 alunos; Curso Administração – 40 alunos</p> <p>EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS: Curso Agroecologia – 40 alunos; Curso Administração – 40 alunos</p> <p>EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA: Curso Turismo – 40 alunos; Curso Agroecologia – 40 alunos</p> <p>EEM FLORESTAN FERNANDES: Curso Administração – 40 alunos; Curso Agroecologia – 40 alunos</p> <p>PAUTA: Acervo bibliográfico para cada curso; Curso de administração: Reestruturação dos laboratórios de informática para as 5 escolas; Alimentação e transporte escolar dos estudantes para os cursos; Para gestão de pessoas: Seleção específica garantindo a contratação de uma coordenação pedagógica para os cursos técnicos por escola; Professores com carga horária para atender um polo de escolas; Curso de agroecologia: Complemento para instalar os laboratórios de solos; Aquisição de um Trator Tobata equipado para todas as 5 escolas que vão implementar os cursos.</p> <p>P19: Garantir os Cursos profissionalizantes nas escolas, a partir de agosto/2019;</p> <p>P22: d. Cursos técnicos concomitante nas Escolas do Campo (Administração e Agroecologia)</p>
	<p>Concepção de Educação Profissional</p>	<p>Rumo a um ensino médio integrado e politécnico</p>	<p>P24: 12. Garantia dos cursos técnicos subsequentes de Informática, Agroecologia e Administração nas Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo indicadas (Anexo V).</p> <p>14. Garantia das condições pedagógicas e estruturais para o funcionamento atual dos cursos técnicos em nossas Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo:</p>

			<p>14.2 Atualização da matriz curricular dos cursos técnicos subsequentes e integrados no SIGE para forma modular;</p> <p>14.3 Garantir as apostilas dos cursos técnicos em Administração, Agroecologia e Informática de forma unificada em uma gráfica, suprimindo as necessidades de todos os cursos oferecidos pelas Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo;</p> <p>14.4 Garantia dos profissionais contratados para o funcionamento das turmas dos cursos técnicos das 1ª séries, com início previsto para o segundo semestre de 2024.</p> <p>16. Acervo bibliográfico para os Cursos Técnicos e bibliotecas das Escolas de Ensino Médio e Profissional do Campo (Editora Expressão Popular e outras).</p>
Políticas para egressos	Acesso e permanência no Ensino Superior	Bolsa de estudos em instituição superior para estudantes egressos das escolas do campo	P17: 6. Que o educando/a que tenha cursado os três anos na escola do campo que venha a ingressar na instituição superior terá direito a uma bolsa integral, que servirá de fomento para manutenção de seu estudo
	Inserção produtiva	Financiamento de projetos produtivos dos jovens	<p>P19: Financiamento de projetos produtivos para jovens que conclui o ensino médio;</p> <p>P15: c) criar projetos com liberação de bolsas-ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; - PRODUÇÃO DE BIOPROTETORES NAS COMUNIDADES; CASAS DE SEMENTES;</p>
Educação de Jovens e Adultos	Projeto de Alfabetização e Escolarização	Possibilidade de oferta da EJA de nível médio nas escolas do campo e de envolvimento das escolas em projetos de alfabetização e escolarização de EJA	<p>P13: c) Realização de dois seminários de formação dos educadores/as de EJA dos Assentamentos de Reforma Agrária considerando os vários programas, Brasil Alfabetizado, PRONERA</p> <p>P13/P17: a) Efetivação de um programa de alfabetização e escolarização de jovens e adultos com o método de alfabetização sim, eu posso para as áreas de assentamento e acampamentos; (podendo ser</p>

			<p>em parceria com outros, como por exemplo o PRONERA)</p> <p>b) Garantia de continuidade da escolarização dos jovens e adultos de nível Fundamental e Médio para as pessoas já alfabetizadas e para as que irão se alfabetizar</p> <p>c) Garantir exames de oftalmológico e óculos para os educandos com necessidades</p> <p>d) Disponibilizar transporte para o deslocamento dos educandos da sua localidade para a sala de aula mais próxima, onde a demanda local não comporte uma turma</p> <p>e) Garantir merenda escolar para as turmas de EJA</p> <p>f) Construir um programa de incentivo a formação de educadores e educadoras de EJA</p> <p>g) Garantir a modalidade de EJA seja incluída nos PPP das escolas de assentamentos</p> <p>h) Ver possibilidades de estabelecer gestão compartilhada entre o Governo do Estado e municípios, cobrar investimento do FUNDEB com a EJA</p> <p>Programa de Alfabetização de jovens e adultos com bolsas</p>
--	--	--	--

APÊNDICE D – Esboço inicial da estratégia de pesquisa



ANEXO A – Minuta de Projeto de Lei de Institucionalização das Escolas de Ensino Médio do Campo

PROJETO DE LEI Nº ____ DE 2024

Dispõe sobre a criação e o funcionamento das Escolas Politécnicas de Ensino Médio e Profissional do Campo, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.

Capítulo I

Da Identidade e caracterização da escola

Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional da Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Politécnicas de Ensino Médio e Profissional do Campo - EPEMPC, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio na modalidade de educação do campo, integrado à educação profissional técnica.

Parágrafo único. EPEMPC são escolas caracterizadas, conforme o Art. 1º do Decreto Federal nº 7.352, de 2010 e do Art. 1º da Resolução nº 426/2008 do Conselho Estadual de Educação, que oferecem a educação básica na modalidade educação do campo, de acordo com os Art. 35 e 36 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

Art. 2º. As EPEMPC serão classificadas de acordo com a tipificação do Anexo I, conforme número de estudantes; estrutura física; disponibilidade de equipe docente e de apoio; e composição do núcleo gestor, atendendo a diversidade da demanda nos territórios camponeses e mantendo igual padrão de qualidade.

Art. 3º. As EPEMPC oferecerão a educação básica em nível médio na modalidade educação do campo e a educação profissional técnica integrada ou subsequente e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, conforme demanda.

Art. 4º. Em regime de cogestão com os municípios, as EPEMPC poderão ofertar o Ensino Fundamental regular ou na modalidade EJA.

Parágrafo único. A oferta do Ensino Fundamental nas EPEMPC em regime de cogestão com os municípios requer a adequação do Projeto Político-Pedagógico da escola de Ensino Fundamental ao Projeto Político-Pedagógico da EPEMPC, assegurando a unidade político-pedagógica entre ambas.

Art. 5º. As EPEMPC observarão os princípios do Decreto Federal nº 7.352/2010, seguindo o estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 01/2002 e na Resolução nº 426/2008 do Conselho Estadual de Educação:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos/as estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 6º. As escolas de ensino médio pertencentes à rede estadual de educação que atendam à caracterização estabelecida nessa Lei poderão ser redenominadas como Escolas Politécnicas de Ensino Médio e Profissional do Campo, por decreto do Poder Executivo, e deverão ser adequadas em sua estrutura física, organizativa e pedagógica, conforme essa Lei.

Capítulo II

Da organização e funcionamento

Art. 7º. A organização curricular das EPEMPC deverá observar as diretrizes nacionais e estaduais para o Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para a educação do campo e orientar-se por documento curricular referencial estadual específico, garantindo sua diversidade e particularidades.

Parágrafo único. A Secretaria da Educação deverá elaborar o documento curricular referencial referido no *caput* do artigo, de forma participativa, com o envolvimento das comunidades escolares das EPEMPC e de representação dos movimentos populares camponeses que atuam nos territórios de abrangência das escolas.

Art. 8º. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas deverão ser elaborados ou atualizados de forma participativa, com o envolvimento das comunidades escolares das EPEMPC e de representações dos movimentos populares

camponeses que atuam nos territórios de abrangência das escolas, tendo como referência o documento curricular referencial estadual das EPEMPC.

Art. 9º. São princípios estruturantes da organização curricular das EPEMPC:

- I - matrizes da formação humana – trabalho, cultura, história, organização coletiva e luta social – como matrizes pedagógicas;
- II - diversidade de tempos e espaços educativos para uma formação multilateral;
- III - orientação no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- IV - educação profissional integrada, articulando ciência, trabalho e cultura;
- V - na perspectiva da educação politécnica, que requer o domínio prático e teórico do processo de trabalho;
- VI - agroecologia como fundamento do currículo da educação básica do campo;
- VII - escola do campo como espaço de cultivo da memória, do trabalho, da cultura e da luta camponesa;
- VIII - alternância pedagógica integrativa que articula escola e comunidade; estudo e trabalho; teoria e prática como unidade.

Art. 10. Na parte diversificada do currículo constarão os componentes curriculares integradores: Práticas Sociais e Comunitárias (PSC); Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP); e Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP).

§ 1º. Os componentes curriculares PSC e PEP ficarão sob a regência de professores da Formação Geral Básica;

§ 2º. O componente curricular OTTP ficará sob a regência de um professor da área de ciências agrárias;

Art. 11. As EPEMPC funcionarão em tempo integral, com carga horária de 45 horas semanais, podendo adotar o regime de alternância, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2023.

Art. 12. O calendário escolar será organizado conforme a realidade de cada escola, em observação ao Art. 28 da LDB nº 9394/1996 e ao Art. 35 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

Art. 13. A Portaria que estabelece as normas para matrícula dos/as estudantes nos estabelecimentos de ensino públicos estaduais, deverá indicar os números mínimo e máximo de estudantes por turmas das EPEMPC, considerando a realidade do conjunto das referidas escolas e de seus territórios.

Parágrafo único. Sobre a organização das turmas das EPEMPC, deverá levar-se em consideração as prerrogativas legais que lhe permitem organização própria, autônoma, específica e diferenciada, para a oferta da educação básica; as especificidades do currículo integrado; o número reduzido da matrícula e a localização das escolas em assentamentos de reforma agrária e de difícil acesso.

Capítulo III

Da composição, seleção e formação de educadores e demais servidores

Art. 14. As EPEMPC terão uma estrutura organizacional com a seguinte composição:

- I - corpo docente especializado formado por professores dos componentes curriculares da Formação Geral Básica, de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas e da Formação Técnica Profissional;
- II - núcleo gestor composto de cargos de direção e assessoramento superior, de provimento em comissão, com quantidade por tipo de EPEMPC, conforme Anexo I.
- III - corpo de funcionários técnicos, administrativos e de serviços gerais, de acordo com o tipo de EPEMPC, conforme Anexo II.

Parágrafo único. Será priorizada a lotação em uma única escola e promover gradativamente a admissão em regime de dedicação exclusiva dos profissionais do magistério das EPEMPC.

Art. 15. A constituição das equipes docentes, o provimento dos cargos em comissão e dos demais funcionários técnicos, administrativos e de serviços gerais nas EPEMPC, serão feitos através de concursos e processos seletivos específicos, observado o seguinte:

§1º. Os professores para os componentes curriculares da Formação Geral Básica e de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas serão selecionados por concurso público para cargos de carência permanente e processos seletivos simplificados para carência temporária;

§2º. Os professores para os componentes curriculares da Formação Técnica Profissional serão selecionados para contratação em caráter temporário para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, na forma e nos prazos dispostos na Constituição do Estado do Ceará.

§3º. Os cargos integrantes do núcleo gestor serão selecionados de acordo com a Lei nº13.513/2004, a Lei nº 16.379/ 2017, o Decreto nº 32.426/ 2017 e demais normas da Secretaria de Educação, em processos específicos que estabeleçam o perfil apropriado às EPEMPC;

§4º. Os demais servidores técnicos, administrativos e de serviços gerais serão selecionados por concurso público para cargos de carência permanente e processos seletivos simplificados para carência temporária;

Art. 16. As EPEMPC contarão com equipe multidisciplinar nas áreas de psicologia e serviço social.

Art. 17. Será assegurada a formação permanente de toda equipe das EPEMPC articulada ao acompanhamento pedagógico específico, com ênfase na educação do campo, nas necessidades de implementação dos Projetos Político-Pedagógicos e na melhoria de resultados, através das seguintes atividades sistemáticas, dentre outras:

- I - Semanas pedagógicas – encontros anuais com o conjunto das EPEMPC para formação, troca de experiências, avaliação institucional e definição de orientações comuns para o planejamento pedagógico;
- II - Encontros de polos – encontros semestrais entre conjuntos de escolas por região (polos) para formação, monitoramento e encaminhamentos pedagógicos, com referência nas definições das Semanas Pedagógicas;
- III - Assessoria pedagógica – acompanhamento pedagógico sistemático por equipe de assessoramento, por polos, através de planos de trabalho, com ênfase no fortalecimento dos Projetos Político-Pedagógicos das EPEMPC, selecionados e aprovados pela Secretaria de Educação.

Capítulo IV **Da gestão e participação social**

Art. 18. As EPEMPC terão estrutura organizativa de gestão colegiada, com representação dos diversos sujeitos da comunidade escolar, organizações comunitárias e movimentos populares camponeses.

Art. 19. Será instituída estrutura específica no âmbito da SEDUC e das CREDE's para gestão e acompanhamento da rede de EPEMPC.

Art. 20. O Sistema de Gestão (SIGE) terá as necessárias adequações para atender às especificidades das EPEMPC.

Art. 21. A SEDUC estabelecerá protocolos de regulamentação do sistema de cogestão com as redes municipais para a oferta do Ensino Fundamental e suas modalidades nas EPEMPC.

Art. 22. Os sistemas de avaliação institucional e de aprendizagem, no âmbito do Estado do Ceará, farão as necessárias adequações em seus procedimentos e indicadores, considerando as especificidades das EPEMPC.

Capítulo V

Do financiamento, infraestrutura e disposições finais

Art. 23. O financiamento e a infraestrutura das EPEMPC serão adequados ao seu Projeto Político-Pedagógico, observando-se a tipificação da escola, conforme o Art. 2º dessa Lei, assegurando iguais condições estruturais e de custeio, inclusive materiais didáticos, pedagógicos e bibliográficos, apropriados à sua especificidade.

Art. 24. Serão concedidas bolsas de apoio à pesquisa, trabalho e extensão para os estudantes das EPEMPC.

Art. 25. Os professores e demais servidores das EPEMPC receberão ajuda de custo para deslocamento, de acordo com as distâncias e condições de acesso.

Art. 26. Será disponibilizada uma frota de ônibus específica para as EPEMPC, com apoio para combustível, manutenção e contratação de motoristas.

Art. 27. As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da SEDUC.

Art. 28. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 29. Revogam-se as disposições em contrário.

Local, data

Assinatura

ANEXOS

ANEXO I

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS CARGOS DE DIREÇÃO E ASSESSORAMENTO SUPERIOR DE UMA ESCOLA POLITÉCNICA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL DO CAMPO

Tipos	Estudantes	Salas de aulas	Direção e Assessoramento Superior
A	De 361 a 540	18	1Diretor(a), 4 Coordenadores(as), 1 Secretário(a), 1 Assessor(a) Financeiro(a)
B	De 241 a 360	12	1Diretor(a), 3 Coordenadores(as), 1 Secretário(a), 1 Assessor(a) Financeiro(a)
C	Até 240	08	1Diretor(a), 2 Coordenadores(as), 1 Secretário(a), 1 Assessor(a) Financeiro(a)

ANEXO II**QUADRO DE SERVIDORES TÉCNICOS, ADMINISTRATIVOS E DE SERVIÇOS GERAIS POR TIPO DE ESCOLA POLITÉCNICA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL DO CAMPO**

Tipos	Servidores técnicos, administrativos e de serviços gerais					
	Administrativo	Jardinagem	Manipuladores de alimentos	Serviços gerais	Porteiros ¹	Vigilante
A	02	02	04	04	1	4
B	02	02	03	03	1	4
C	02	02	02	03	1	4

¹ Havendo funcionamento no turno da noite incluir mais um porteiro.

ANEXO B – Indicadores de Avaliação das Escolas de Ensino Médio do Campo

Matrículas

Escola	Matr 2010	Matr 2011	Matr 2012	Matr 2013	Matr 2014	Matr 2015	Matr 2016	Matr 2017	Matr 2018	Matr 2019	Matr 2020	Matr 2021	Matr 2022	Matr 2023	Média
Filha da Luta Patativa do Assaré	0	0	0	0	0	0	316	340	324	298	280	325	310	287	310
Maria Nazaré de Sousa	451	613	560	396	392	355	325	292	508	516	531	548	520	530	467
Francisco Araújo Barros	0	349	350	375	341	294	258	211	242	209	193	174	188	192	260
Padre José Augusto Regis Alves	134	128	145	133	162	138	124	123	99	95	102	122	114	93	122
João dos Santos Oliveira	123	194	171	172	148	138	128	117	141	135	127	126	108	114	139
Paulo Freire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	102	109	112	117	111	110
Florestan Fernandes	122	134	121	93	89	81	107	120	131	150	151	136	109	88	117
Francisca Pinto dos Santos	0	0	0	0	0	0	0	0	295	260	204	177	168	182	214
Irmã Tereza Cristina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	118	126	107	97	112
José Fideles de Moura	0	0	0	0	0	0	86	145	156	133	107	120	121	116	123
Totais	830	1418	1347	1169	1132	1006	1344	1348	1896	1898	1922	1966	1862	1810	

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

Análise

- Particularidades da dinâmica de cada escola e seus territórios
- Expansão do agronegócio
- Expansão da rede de escolas profissionalizantes
- Necessidade de organização da escola de educação básica do campo
- Necessidade da oferta de Educação Profissional
- Preocupações com a Escola de Tempo Integral

Taxa de rendimento (Aprovações)

Nome da Escola	Aprov 2010	Aprov 2011	Aprov 2012	Aprov 2013	Aprov 2014	Aprov 2015	Aprov 2016	Aprov 2017	Aprov 2018	Aprov 2019	Aprov 2020	Aprov 2021	Aprov 2022	Aprov 2023
Filha da Luta Patativa do Assaré	-	-	-	-	-	-	90,7	96,6	92,4	93,6	95,7	93,5	86,3	95,7
Maria Nazaré de Sousa	87,7	82,1	87,1	83,4	91,7	88,4	89,0	92,8	88,2	93,7	100,0	100,0	98,2	99,8
Francisco Araújo Barros	-	85,7	88,3	85,2	91,6	87,0	84,7	94,3	92,2	93,2	100,0	100,0	96,8	98,9
Padre José Augusto Regis Alves	86,3	93,7	88,6	91,2	89,0	91,9	82,4	90,2	88,8	93,5	94,1	94,8	92,0	94,7
João dos Santos Oliveira	100,0	94,1	85,7	89,9	84,6	85,0	86,9	95,7	90,4	95,3	98,4	100,0	94,3	90,8
Paulo Freire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98,0	99,1	98,2	100,0	100,0
Florestan Fernandes	90,1	97,0	92,2	90,2	97,8	92,5	89,7	92,6	96,1	94,7	100,0	100,0	100,0	98,9
Francisca Pinto dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	-	87,8	93,5	100,0	95,6	98,7	100,0
Irmã Tereza Cristina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100,0	100,0	90,3	93,8
José Fideles de Moura	-	-	-	-	-	-	83,5	95,9	75,2	89,4	100,0	99,2	90,8	89,7
Média	91,0	90,5	88,4	88,0	90,9	89,0	86,7	94,0	88,9	93,9	98,7	98,1	94,7	96,2

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>

Taxa de rendimento (Abandono)

Nome da Escola	Aband 2010	Aband 2011	Aband 2012	Aband 2013	Aband 2014	Aband 2015	Aband 2016	Aband 2017	Aband 2018	Aband 2019	Aband 2020	Aband 2021	Aband 2022	Aband 2023
Filha da Luta Patativa do Assaré	-	-	-	-	-	-	7,1	2,8	5,1	4,7	4,3	6,5	13,7	3,9
Maria Nazaré de Sousa	9,8	12,8	7,0	7,8	2,9	6,1	5,8	5,1	5,4	1,7	0,0	0,0	1,8	0,2
Francisco Araújo Barros	-	8,5	5,7	4,9	5,7	8,1	5,7	3,3	3,3	4,4	0,0	0,0	3,2	1,1
Padre José Augusto Regis Alves	8,4	4,7	11,4	5,9	7,8	5,9	10,7	8,2	2,0	6,5	5,9	5,2	8,0	3,2
João dos Santos Oliveira	0,0	5,4	13,1	8,3	7,3	13,6	12,3	4,3	9,6	4,7	1,6	0,0	2,8	8,3
Paulo Freire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,9	1,8	0,0	0,0
Florestan Fernandes	7,4	3,0	3,5	2,2	2,2	2,5	9,4	6,6	1,5	2,7	0,0	0,0	0,0	1,1
Francisca Pinto dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	-	8,1	3,8	0,0	4,4	1,3	0,0
Irmã Tereza Cristina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,0	6,8	6,2
José Fideles de Moura	-	-	-	-	-	-	13,0	2,7	5,1	7,3	0,0	0,8	9,2	10,3
Média	6,4	6,9	8,1	5,8	5,2	7,2	9,1	4,7	5,0	4,0	1,3	1,9	4,7	3,4

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB em 2017, 2019, 2021, 2023

Nome da Escola	Tx Aprov 2017	Tx Aprov 2019	Tx Aprov 2021	Tx Aprov 2023
EEM FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARE	96,6	93,6	93,5	95,7
EEM MARIA NAZARE DE SOUSA	92,8	93,7	100,0	99,8
EEM FRANCISCO ARAUJO BARROS	94,3	93,2	100,0	98,9
EEM PADRE JOSE AUGUSTO REGIS ALVES	90,2	93,5	94,8	94,7
EEM JOAO DOS SANTOS OLIVEIRA	95,7	95,3	100,0	90,8
EEM PAULO FREIRE	-	98,0	98,2	100,0
EEM FLORESTAN FERNANDES	92,6	94,7	100,0	98,9
EEM FRANCISCA PINTO DOS SANTOS	-	93,5	95,6	100,0
EEM DO CAMPO IRMA TEREZA CRISTINA	-	-	100,0	93,8
EEM JOSE FIDELES DE MOURA	95,9	89,4	99,2	89,7

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

Nome da Escola	Nota SAEB - 2017			Nota SAEB - 2019			Nota SAEB - 2021 ¹			Nota SAEB - 2023		
	MT	LP	MP	MT	LP	MP	MT	LP	MP	MT	LP	MP
EEM FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARE	264,41	265,19	4,37	278,07	278,48	4,76	ND	ND	-	268,03	269,52	4,49
EEM MARIA NAZARE DE SOUSA	241,52	241,57	3,70	245,61	252,56	3,92	243,18	247,52	3,81	254,05	263,27	4,20
EEM FRANCISCO ARAUJO BARROS	239,15	238,40	3,62	239,94	252,68	3,84	251,69	260,52	4,12	255,67	255,10	4,10
EEM PADRE JOSE AUGUSTO REGIS ALVES	255,41	257,46	4,13	271,56	268,48	4,52	270,80	264,18	4,45	267,52	254,46	4,26
EEM JOAO DOS SANTOS OLIVEIRA	260,88	259,51	4,24	264,45	263,26	4,34	257,42	255,79	4,13	260,47	240,58	3,95
EEM PAULO FREIRE	-	-	-	267,18	256,44	4,28	266,87	253,85	4,24	256,38	254,61	4,10
EEM FLORESTAN FERNANDES	233,43	227,18	3,37	247,94	243,17	3,81	272,61	250,89	4,27	310,34	285,39	5,32
EEM FRANCISCA PINTO DOS SANTOS	-	-	-	246,83	253,32	3,95	237,95	238,81	3,61	240,32	242,53	3,70

EEM DO CAMPO IRMA TEREZA CRISTINA	-	-	-	-	-	-	242,64	254,03	3,90	247,48	241,19	3,78
EEM JOSE FIDELES DE MOURA	252,02	252,96	4,02	256,96	254,81	4,11	259,74	255,72	4,17	255,90	243,37	3,93

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

Nome da Escola	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 ¹ (N x P)	IDEB 2023 (N x P)	Metas do 1º ciclo do Ideb ^{2,3}	
					2019	2021
EEM FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARE	4,2	4,5	-	4,3	4,4	4,7
EEM MARIA NAZARE DE SOUSA	3,4	3,7	3,8	4,2	3,6	3,9
EEM FRANCISCO ARAUJO BARROS	3,5	3,6	4,1	4,1	3,7	3,9
EEM PADRE JOSE AUGUSTO REGIS ALVES	3,7	4,2	4,2	4,0	3,9	4,2
EEM JOAO DOS SANTOS OLIVEIRA	4,1	4,1	4,1	3,6	4,3	4,5
EEM PAULO FREIRE	-	4,2	4,2	4,1	-	4,4
EEM FLORESTAN FERNANDES	3,1	3,6	4,3	5,3	3,3	3,6
EEM FRANCISCA PINTO DOS SANTOS	-	3,7	3,4	3,7	-	3,9
EEM DO CAMPO IRMA TEREZA CRISTINA	-	-	3,9	3,5	-	-
EEM JOSE FIDELES DE MOURA	3,8	3,7	4,1	3,5	4,0	4,3

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

ANEXO C – Sistemas, programas e ações desenvolvidas nas escolas pela Seduc e por agências empresariais

Sistemas de gestão

Sistema	Descrição
1. SIGE Escola	Sistema que tem todos os dados do estudante e sua família, dados pessoais e sobre a sua vida estudantil. Também controla os dias letivos, calendário escolar, matrícula, mapa das disciplinas, organização pedagógica do currículo (horários, disciplinas, quando acontece semanalmente). Gera vários relatórios: frequência dos estudantes; rendimento de aprendizagem, através dos processos avaliativos da escola; disciplinas críticas, que são aquelas que têm reprovações de estudantes e nota baixa. Gera gráficos e mapas. Esse sistema é gerenciado na escola pelo secretário escolar, mas os gestores escolares, tanto o diretor como coordenador, também, têm acesso. Todos esses sistemas são acompanhados tanto pelos técnicos das Credes como da Seduc. Dentro do SIGE Escola têm outras abas de outros programas: Conselho escolar, Grêmio estudantil, SIGE terceirizado, colegiados de gestão (conselho escolar e grêmio estudantil), PPDT.
2. Diário Online	Nesse sistema, temos os registros da parte pedagógica, tem todos os planos de ensino, conforme o ementário do PPP. Lá tem toda uma estrutura orientada pelo próprio Estado, com introdução, justificativa, objetivo, metodologia e recursos. Através deste sistema, o coordenador pedagógico acompanha o plano de ensino de todos os educadores, seus registros de aulas, atividades realizadas, notas e frequência. O Diário Online é alimentado pelos professores, o coordenador só acompanha.
3. SIGAE	Sistema empresarial da parceria Instituto Unibanco com a Secretaria de Estado. Nesse sistema trabalham com foco nos resultados de aprendizagem. Anteriormente, era denominado GEPA (Gestão Para Resultado de Aprendizagem), hoje mudaram o nome para SIGAE (Sistema Integrado de Gestão de Avaliação da Aprendizagem). Através do SIGAE o Instituto Unibanco cobra prioridade nas seguintes dimensões: 1. fortalecimento e recomposição da aprendizagem de português e matemática (preparar para as avaliações externas). Nessa dimensão, a escola vai fazer um plano de ações voltado para português e matemática com, no mínimo, 10 oficinas anualmente, no horário das aulas de matemática e português ou integrada a outras disciplinas, mas com foco naqueles estudantes que têm dificuldades de aprendizagem em português e matemática. A escola é orientada a organizar os estudantes em grupos, por níveis de proficiência, conforme a escala do Saeb (muito críticos, críticos, intermediários ou adequados). Para esses estudantes, a escola organiza um cronograma e um planejamento pedagógico, indicando os “produtos” e “resultados”, relacionados aos saberes e habilidades que precisam ser fortalecidos; 2. inovação da prática pedagógica dos professores. Consideram que práticas inovadoras dos professores, com mais dinamismo e criatividade, implicam no alcance dos resultados de aprendizagem. Nessa dimensão, a escola elabora um plano de ação, com encontros pedagógicos de fortalecimento. Cada encontro pedagógico tem uma temática que tem que colocar no Sistema; 3. busca ativa. Considera que para ter resultados é necessário frequência efetiva dos estudantes. Para isso, a escola planeja e informa as ações de busca ativa que irá realizar; 4. sociabilidade e protagonismo juvenil. A escola precisa planejar ações para fortalecer a sociabilidade com relação a problemas de disciplina, de ansiedade... Para isso a escola conta com o programa Airton Senna

	Competências Socioemocionais; 5. jovem de futuro; 6. Educação para as relações étnico-raciais. A escola vai desenvolver ações pedagógicas para estudantes, educadores, comunidade escolar e profissionais da escola, de estudo acerca da educação para relações étnico-raciais; 7. equidade e proteção da mulher contra a violência. É um tema que eles levantaram a bandeira como uma política. Este ano, todos os programas do estado estão relacionados a essa temática. Então, a escola desenvolve um conjunto de ações voltadas para essa questão.
4. SISEDU	Sistema controlado pelo Centro de Educação à Distância, de Sobral. É um sistema de avaliação do diagnóstico de português e matemática, que gera gráficos com todos os resultados, indicando os saberes e habilidades que mais precisam ser fortalecidos para cada estudante. Todo início de ano é feita uma prova diagnóstica de português e matemática, pela Seduc, através desse sistema. A partir dali é que a escola gera o seu plano de ação.
5. Controle de Sistemas	Controla a alimentação dos sistemas, tem acesso a todos os sistemas e monitora prazos e metas. Quando não se alimenta uma informação dentro do prazo, o sistema é bloqueado e precisa de autorização para um novo acesso e o diretor é repreendido pela Crede.
6. S2GP	Controla todos os recursos da escola. Aqui eu tenho o PDDE que é um sistema federal, do FNDE, mas o estado também acompanha, através do S2GP.
7. Licita Web	Sistema de licitação eletrônica. Tem empresas de todos os municípios do Ceará cadastrados para participar das licitações.
8. Suíte	Sistema de comunicação oficial. Toda solicitação da escola para a Crede é feita pelo Suíte.
9. Sala de Situação	Sistema próprio do diretor da escola. Dá uma visão do todo da escola. Todos os demais sistemas estão dentro dele. Então, no Sala de Situação, o diretor sabe quem é o professor e a disciplina que tem mais estudantes críticos; quem é a disciplina que tem mais estudantes com infrequência; quem são os estudantes que estão reprovados... O sistema apresenta os estudantes reprovados por falta; os estudantes que naquele mês tiveram o maior índice de infrequência.

Fonte: Sistematização produzida a partir da entrevista com Eudes Araujo Santos, no dia 22/11/2024.

Programas e ações

Programa/Ação	Descrição
1. Programa Monitoria estudantil	A própria escola seleciona estudantes, monitores de busca ativa. Esses estudantes vão visitar os que estão com infrequência. Motivar, fazer vídeo motivacional, levar outros... para trazer o estudante para a escola.
2. Programa Airton Senna Competências Socioemocionais	Através das competências socioemocionais, dispor um material para fortalecer a sociabilidade dos estudantes, sobretudo aqueles que têm problemas de depressão, de ansiedade e baixa expectativa de estudo. Essa ação das competências socioemocionais é realizada pelo Professores Diretores de Turma que são lotados através do programa. Eles agregam dois programas num. Dentro dessas competências tem a aplicação das rubricas – empatia, autogestão do estudante, sociabilidade... Duas vezes no ano, em cada semestre, o Professor Diretor de Turma aplica uma avaliação de rubricas, na sala de aula, que cada estudante realiza no próprio Sistema. Tem um sistema do

	próprio Instituto Ayrton Senna que já vem com essa prova direcionada às competências socioemocionais dos estudantes.
3. Programa Professor Diretor de Turma	O Professor Diretor de Turma tem 4 horas de atendimento, por turno, com 1 hora para atendimento personalizado, que pode direcionar tanto para atender a estudantes como pais. O foco dele pode ser aqueles estudantes com problemas de frequência, de indisciplina, problemas de dificuldade de aprendizagem. Esse diretor também tem 1 hora semanal para fazer atendimentos. Ele tem 1 hora para atender os pais e 1 hora para atender o estudante. Então são 2 horas. Ele tem mais 1 hora para alimentar o sistema. Ele tem um dossiê com todas as informações do estudante – qual a comunidade, quantas pessoas tem na família, quais são as principais fontes de renda da família... Tem todo um diagnóstico neste dossiê, que é gerado através do sistema PPDDT.
4. Spaece	Sistema estadual de avaliação com base na matriz do Saeb (que é bienal). Aí se as escolas não atingem a meta do ano, eu já sei com os resultados de um ano do Spaece, se a escola está próxima ou não de atingir a meta deles. E eles têm uma calculadora que através desse sistema eles já passam o relatório para a escola dizendo se a escola está próxima ou distante de atingir a meta dela no Saeb no próximo ano. Se a sua meta do Saeb é essa e você num ano não atingiu, isso quer dizer que você vai ter dificuldade no ano 2, que é o ano do Saeb, de atingir a meta da escola. O Caed é o principal responsável pela aplicação da prova do Spaece e pelos boletins de resultados.
5. IdMédio	Índice de desenvolvimento do Ensino Médio com base nos indicadores do Ideb.
6. Elas na Matemática e Elas no Português.	São estudantes monitores aqueles que têm o maior destaque dentro da escola pelas notas e os professores de português e matemática os classificam como estudantes destaque em português e matemática. Eles fazem uma seleção e na banca tem que ser obrigatórios professores de português e matemática. Aqueles selecionados vão desenvolver oficinas de português junto com o professor de português e de matemática junto de com o de matemática para aqueles estudantes que lá na prova diagnóstica apresentaram saberes com dificuldade.
7. Programa Tutoria	Com foco em português e na matemática, a partir dos planos de ações para reforçar aprendizagem, além dos professores de português e matemática, e da monitoria de português e matemática, a tutoria é feita por estudantes universitários que estão cursando português e matemática, que fazem uma seleção para uma bolsa de 4 meses.
8. Superintendência Escolar	Agenda presencial mensal na escola, realizada pela Crede, cuja pauta é construída a partir dos relatórios de todos esses sistemas, com interlocução com um coletivo formado pelos PCAs (Professores Coordenadores de Áreas); os Professores Diretores de Turmas e o Núcleo Gestor.
9. Visitas da Equipe da Cociq/Seduc	Visitas semestrais com foco na especificidade da educação do campo. Como a nossa proposta é de educação no campo, eles vão no campo experimental, olham as unidades, olham os resultados... Mas eles têm um olhar mais macro da proposta, já olham como é que está acontecendo o processo de organicidade da escola, as unidades produtivas, as ações da escola... A Crede, também vai no campo experimental, mas o foco principal deles é a questão dos resultados, dos indicadores.
10. Foco na Aprendizagem	É uma formação trimestral que a Secretaria de Educação, em parceria com o Instituto Lemann, desenvolve junto com às Credes, por área do conhecimento, envolvendo PCAs e professores de todas as áreas. Por

	<p>exemplo, o foco na aprendizagem de hoje vai ser língua portuguesa, tem o PCA de português, professor de português e coordenador escolar. Em todas as áreas o foco é sempre fazer um trabalho integrado com português e matemática, pensando nos resultados. Trimestralmente acontece uma rodada com todas as áreas com tarefas em que cada área vai focar. Eles mostram os resultados da prova diagnóstica da escola, mostram os resultados do rendimento de aprendizagem interna da escola...</p>
11. Agente Inovador Tecnológico (AGI)	São formações na área das tecnologias, com PCAs e professores do laboratório de informática com o objetivo de desenvolverem softwares tecnológicos com foco nos resultados.
12. Encontro de Formação e Articulação dos Coordenadores Escolares (Eduface)	Em parceria com o Instituto Lemann, consiste na formação dos coordenadores escolares para alinhar a gestão com foco nos resultados dos indicadores.
14. Enem, chego junto, chego 1000	E muita coisa do Enem que a gente olha, tem muitas atividades do programa que é também nessa linha da pedagogia das competências. (parceria com o Instituto Lemann?)
14. Curso de Gestão para Resultados de Aprendizagem.	Realizado Instituto Unibanco, mas vinculado ao Centro de Educação à Distância (CED), que é público, e trabalha com a avaliação diagnóstica do estado e, também, trabalha com cursos de formação para professores.
15. Curso de Certificação para Gestores Escolares	Curso que componente do processo de seleção de diretores e gestores. Quem tem o curso e atinge um determinado perfil de nota está apto a ir para a eleição ou para a indicação para a gestão da escola. Os módulos são todos focados na mesma lógica dos resultados de aprendizagem, no Saeb e Ideb, gestão para resultados... todos nessa lógica da pedagogia das competências.

Fonte: Sistematização produzida a partir da entrevista com Eudes Araujo Santos, no dia 22/11/2024.