

Educação, Políticas Públicas e Movimentos Sociais: um Debate Sobre Educação do Campo

Education, Public Policies and Social Movements: a Debate on Education in the Countryside

Marco Aurélio Gomes de Oliveira^{a*}; Mário Borges Netto^b

^aUniversidade Federal do Tocantins. Araguaína, TO.

^bUniversidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG

*E-mail: marcoaurelioufu@yahoo.com.br.

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar o processo de construção das políticas educacionais e o papel desempenhado pela sociedade civil organizada, particularmente, os movimentos sociais, com a intenção de evidenciar que tais políticas públicas é resultado de um debate político, econômico e social, em que os diversos grupos sociais defendem o seu projeto de formação para “cidadania”. Para tanto, neste trabalho delimitamos como objeto de estudo o documento oficial que trata sobre a Educação do Campo, no que tange às políticas educacionais. No que diz respeito à sociedade civil, analisamos o documento pedagógico elaborado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o propósito de analisar suas proposições e objetivos para uma Educação do Campo que atenda suas expectativas enquanto movimento social. A partir deste estudo, corroboramos com o apelo dos autores que discutem a temática da Educação do Campo no sentido de valorizar a participação dos movimentos sociais de luta pela terra na construção das políticas públicas, concomitantemente a isso, cabe a todos nós, sujeitos da cidade e do campo, que vislumbramos uma sociedade diferente, mais justa e solidária, participarmos e apoiarmos uns aos outros nas reivindicações em prol de melhorias na educação pública e no fim da desigualdade social, considerando como horizonte dessa luta a transformação social.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Políticas Educacionais.

Abstract

This article aims to discuss the process of constructing the educational policies and the role that the civil society has, particularly the social movements, with the intention of showing that such public policies are the result of a political, economic and social debate, in which the various social groups defend their project of “citizenship.” The object of study of this work is the official document about the Education in the Countryside, in what educational policies is concerned. In relation to the civil society, we analyze the pedagogical proposal produced by the rural workers’ movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) with the purpose of analyzing the propositions and the objectives for an education in the countryside that caters to its expectations as a social movement. As a result of this study we agree with the appeal of the authors that discuss field education in the way that they try to value the social movements of fighting for their land, at the same time, we understand that all of us, country or city dwellers, who want a different society, in which we find justice and solidarity, have to take part and support each other when attempting to better public education and to end unequal social classes, considering social transformation the backbone of this fight.

Keywords: Education in the Countryside. Social Movements. Educational Policies.

1 Introdução

A construção de uma política pública se dá pela disputa ideológica, política e econômica, na qual estão envolvidos diversos grupos sociais e, que através da correlação de forças, conquistam seus objetivos. Nessa disputa pelo poder político, os movimentos sociais exercem uma função primordial, pois atuam na formação política e na organização coletiva da sociedade que unifica suas reivindicações oriundas dos diversos segmentos da sociedade, dessa forma, atuam como tensionador do debate político para a conquista de suas reivindicações.

Para o desenvolvimento de nossas análises, nos pautaremos nos dispositivos legais elaborados na esfera pública federal que dispõe sobre a educação, quais sejam: Constituição Federal – CF de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBN – n.º. 9.394/96. Os dispositivos legais possuem caráter

normativo e regulatório que dão subsídios para a formulação das legislações específicas de acordo com cada área. No caso da educação, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB normatiza e orienta a educação brasileira no que diz respeito à sua organização administrativa e curricular. No que tange a área de Educação do Campo, estudaremos a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Após a leitura desses documentos oficiais que tratam sobre a educação brasileira, fizemos uma análise da proposta pedagógica elaborada pelo movimento social de luta pela terra com o intuito de considerá-la uma alternativa educacional frente às propostas pedagógicas produzidas na esfera governamental para o atendimento da Educação no Campo. A proposta pedagógica que se constitui como fonte de estudo foi produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra. A opção por estudar a proposta desse movimento se justificativa devido a importância dada para questão educacional, pois ele atribui à educação um caráter político que possibilita a transformação da sociedade.

A partir dessa preocupação com a educação, o Movimento dos Sem Terra - MST constituiu um espaço formalizado dentro do próprio movimento no qual são debatidas as propostas pedagógicas das escolas que atendem a população dos acampamentos e assentamentos do Movimento com a perspectiva de formar sujeitos críticos que possam contribuir para a transformação da sociedade. O estudo realizado pelo Setor de Educação do MST resultou em vários materiais produzidos por diversos profissionais da área da educação, inclusive com parceria entre as universidades estaduais e federais do país¹. Para este artigo, analisaremos o documento elaborado pelo Setor de Educação do MST denominado Caderno de Educação nº 8, intitulado Princípios da Educação do Movimento, cujo objetivo é apresentar os princípios filosóficos e pedagógicos concebidos pelo MST a respeito da educação.

A partir da leitura dos documentos oficiais e da proposta pedagógica do MST, temos como objetivo discutir os avanços e impasses nas legislações educacionais em destaque neste artigo, e como a sociedade civil organizada, neste caso, o MST, contribui na construção de política pública que atenda as reivindicações de sua categoria.

2 Desenvolvimento

2.1 A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo

Ao analisarmos a elaboração das políticas educacionais brasileiras a partir de meados da década de 1980 e início dos 90 devemos levar em consideração os interesses dos diversos grupos sociais que participaram deste processo democrático. As legislações no campo educacional são resultado desses debates, que conseguiram avançar em algumas questões, apesar de que alguns desses avanços não são usufruídos na sua totalidade pela população brasileira.

Uma das grandes conquistas desse processo democrático no final da década de 1980 resultou-se na promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual participarão agentes políticos, representantes da sociedade civil e os movimentos sociais, cujo projeto social era de restaurar

a democracia participativa da sociedade brasileira. A educação, neste contexto de mudança social, conquistou algumas reivindicações importantes, sendo elas expressas na Constituição Federal, nos artigos 205º a 214º. Dentre eles, destacamos neste estudo os artigos 205º, 208º e 214º, que dispõe sobre o dever do Estado em prover a educação para todos (BRASIL, 2004).

Esses artigos do Capítulo III da CF de 1988, legitima o dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, e por outro lado, reafirma o nosso papel enquanto sujeito social que reivindica o cumprimento de nossos direitos. No art. 208 incisos I e VI reza que,

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI – oferta de ensino regular, adequada às condições do educando (BRASIL, 2004).

De acordo com esse artigo, o Estado tem o dever de oferecer as condições necessárias de acesso e permanência de todos na escola durante o ensino fundamental, mesmo para aqueles que não se enquadram na faixa etária obrigatória de escolarização, que são para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade. Para, além disso, o Estado tem como objetivo a ser alcançado a “universalização do atendimento escolar” conforme reza o inciso II do artigo 214 da CF de 1988, que significa a expansão da oferta para as demais modalidades de ensino.

Com base nos princípios preconizados pela Constituição Federal de 1988 a respeito da educação e pelo seu caráter normativo e regulatório, se fez necessário à discussão em torno da elaboração de uma legislação que regulamentasse a educação nacional em todos os níveis de ensino. Nesse processo de discussão sobre a nova lei da educação se travaram inúmeras disputas políticas no cenário econômico e social e o resultado culminou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2003).

A LDBEN foi fruto de anos de discussão nos mais diversos espaços da sociedade brasileira. E a concepção de educação presente nesses debates se expressou de forma clara no artigo 1º da LDB nº 9394/96, quando considera que o processo educativo acontece em vários espaços num processo contínuo de formação, isto é, avançando a discussão a respeito da formação cidadã para além da educação formal. Tal artigo reza que

1 A criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (2000 a 2005) é um marco da consolidação de uma pedagogia do Campo para o Campo, que, para além de cursos técnicos e teóricos, atua na perspectiva de transformação social. “Claro que esse processo provocou a ira da burguesia e de seus porta-vozes “ilustrados”. Não faltaram aqueles que procuraram, desde o início, desqualificar a qualidade do ensino ali ministrado, nem as “reportagens” sobre o caráter ideológico das aulas (como se o ensino oferecido pelas instituições oficiais fosse ideologicamente “neutro”), ou ainda as inevitáveis acusações caluniosas referentes às “misteriosas origens” dos fundos para a sustentação das atividades. As elites, simplesmente, não suportam a ideia que os trabalhadores possam assumir para si a tarefa de construir um sistema avançado, democrático, pluralista e não alienado de ensino. Maldito Paulo Freire! Os donos do capital têm mesmo razões para se sentir ameaçados. Um dos pilares de sustentação da desigualdade social é, precisamente, o abismo que separa os intelectuais das camadas populares. O “povão” é mantido à distância dos centros produtores do saber. A elite brasileira sempre foi muito eficaz e inteligente a esse respeito. Conseguiu até a proeza de criar no país uma universidade pública (apenas 1934, isto é, 434 anos após a chegada de Cabral) destinada a excluir os pobres.

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2003).

A partir desta concepção de educação expressa na LDB nº 9394/96, teremos como foco neste artigo, as orientações para o atendimento da educação fundamental para a população do campo. Nesse sentido, faremos um estudo sobre a educação no campo tendo como base a LDB nº 9394/96 no que se refere ao atendimento da educação básica para a população do campo.

Para uma melhor compreensão da real situação enfrentada pela educação no campo, faremos um histórico sobre a construção da concepção de educação do campo que se tinha no final do século XIX e início do século XX, para com isso analisar os avanços e desafios postos à educação do campo no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras.

As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (Brasil, 2002). Evidenciamos, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p.47).

Nesse período histórico, do final do século XIX e início do século XX, a educação para a população rural era pensada de acordo com o projeto de desenvolvimento de país, uma vez que o Brasil tinha o caráter comercial de exportador de produtos agrícolas. Porém, isso não significou a oferta de uma educação de qualidade para a população do campo, ao contrário, a educação para a população rural não era reconhecida pelo Estado porque se julgava desnecessário os conhecimentos escolares para tais atividades realizadas no cotidiano do trabalhador (a) rural.

A educação rural, denominação esta utilizada nesse período, “[...] era um projeto ligado ao desenvolvimento do país cuja vocação de país agrícola demandava políticas específicas de educação rural” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.75), portanto era uma educação que tinha como objetivo fixar o (a) trabalhador (a) do campo na zona rural.

Os problemas mais decorrentes da educação rural no início do século XX e que ainda permanecem nos dias atuais tem como um dos fatores principais, a mudança de projeto de desenvolvimento do país, que se intensificou na década de 1930 com a implementação do modelo de urbanização e industrialização. Isto significou um investimento pesado por parte do Estado para a implementação dessa política desenvolvimentista, desta forma, o campo que já enfrentava sérios problemas nos setores básicos (educação, saúde, transporte, saneamento entre outros) sofreu um processo de aprofundamento dessas desigualdades sociais, e tais problemas passou a ser visto pelo Estado como problemas pontuais, portanto, eram propostas medidas paliativas para o

tratamento dessas questões.

A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 48).

Dentre os inúmeros problemas enfrentados pela educação rural, Wertheim (1985, p.77) destaca os mais decorrentes no processo educativo.

[...] índices de evasão e de repetição; inadequação dos currículos formais e não-formais de crianças e adultos à realidade rural; altos índices de analfabetismo; falta de professores bem preparados; baixíssima oferta de programas de educação para adultos; ausência de vínculo da escola com a comunidade.

Tais problemas enfrentados pela educação no campo e os demais problemas relacionados à saúde, o saneamento básico, o transporte, entre outros, que são vivenciados pela população do campo, segundo Damasceno e Beserra (2004) devem ser analisados tendo como base a função que o campo exerce hoje no sistema capitalista enquanto sistema produtivo que deve reproduzir as relações sociais para a manutenção e perpetuação da estrutura social vigente.

É claro que nenhum lugar político ou social numa sociedade capitalista pode ser definido em função da porcentagem de certas classes ou grupos em relação à população total. Ao contrário, as políticas são diferenciadas no mais das vezes em função do poder de barganha dos setores envolvidos (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77).

Damasceno e Beserra (2004) apontam um fator importante que deve ser levado em consideração nos estudos sobre as políticas educacionais elaborada pelo Estado e também o interesse dos diversos estudiosos a respeito da educação no campo.

[...] o fato de que a própria ideia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível de educação/especialização. Não sendo um requisito para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77).

Entretanto, no mesmo trabalho, as autoras identificam um interesse maior por parte da academia nas discussões sobre a educação no campo no sentido de reconhecer e valorizar os sujeitos sociais que vivem no campo. Esta conquista se deu muito pela pressão dos movimentos sociais de luta pela terra, que entendem a educação como um dos meios importantes que deve ser repensado no sentido de ocupar um lugar importante para a discussão e construção da consciência crítica a respeito da sociedade, tendo como perspectiva a transformação social.

Nos anos 1970, na sociedade brasileira, as reações ao

autoritarismo, implantado pelo golpe militar vigente, cresceram. Outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p.49).

A partir desse histórico feito sobre a educação no campo, teremos alguns elementos que darão subsídios para a análise dos dispositivos legais voltada para o atendimento da população do campo.

A respeito da educação destinada à população do campo, a LDB nº 9394/96 trata dessa questão apenas em um artigo específico, sendo que o mesmo possui um caráter mais propositivo do que regulatório e normativo.

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2004).

Ao analisar este artigo da LDB podemos perceber que o caráter propositivo em relação a organização do ensino no meio rural pode trazer consigo algumas problemáticas. Em primeiro lugar, quando propõe uma adaptação dos conteúdos curriculares e metodologias de ensino próprias para o meio rural. Devemos questionar sobre qual a adaptação que se deseja, isto é, terá como base a realidade do campo com suas especificidades e saberes culturais, ou se pautará no modelo de desenvolvimento urbano adaptado ao meio rural? Esses questionamentos são de suma importância para compreendermos a real valorização e o sentido da educação no campo para a escola e para os gestores públicos da educação, pois são os responsáveis, juntamente com os professores, pela elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Segundo Silva Júnior e Netto (2011), a educação no campo, a partir do processo de redemocratização do país, sofreu algumas mudanças significativas, principalmente por meio dos grupos sociais organizados em prol da melhoria e valorização da população do campo que participaram ativamente dos processos de construção das políticas públicas para a população campesina.

[...] assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do País, como por exemplo os movimentos sociais do campo. Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito. Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 50).

Outro problema enfrentado pela educação no campo diz

respeito à organização do calendário escolar. A própria LDB permite adaptação do calendário escolar ao contexto da zona rural, porém boa parte das escolas que atendem a população do campo mantém a organização escolar seguindo o padrão de horário e organização curricular. Contudo, temos algumas experiências diferenciadas no que se refere à organização do calendário escolar. Uma delas é praticada pelas Escolas Famílias Agrícolas, que possuem outra organização curricular pautado no regime da alternância, que é um período na escola e outro na casa do(a) estudante.

A manutenção do calendário escolar nos moldes tradicionais (entrada às 7h às 11h30min) é complicada uma vez que para boa parte das crianças e adolescentes que moram na zona rural distante da escola tem a necessidade de acordar de madrugada, por volta das 3h, para ir para a escola. Essa problemática nos remete também a questão do transporte escolar, que nos últimos anos houve melhoria no seu atendimento, contudo está longe de superar o problema de oferecer condições mínimas para que as crianças e adolescentes possam frequentar a escola em horários mais adequados a sua realidade.

Ao analisar a LDB percebe-se que foi uma conquista dos movimentos sociais a incorporação da questão da educação no campo no corpo do texto da lei. Contudo, são colocados inúmeros desafios para estes movimentos sociais que reivindicam a educação pública, gratuita de qualidade para a população do campo e que nessa luta é necessário ter o apoio de vários parceiros, dentre eles, a universidade e os demais movimentos sociais organizados da sociedade civil.

Para Silva Júnior e Borges Netto (2011), a proposta pedagógica defendida pelos movimentos sociais de luta no campo rompe com a ideia tradicional de subordinação do meio rural em relação ao meio urbano, em que este último deveria determinar um parâmetro de conteúdos e procedimentos para organização das escolas que atendem a população do campo.

O paradigma da educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso a terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram as lutas e a organização dos diferentes tipos de movimentos sociais, dentre eles, os organizados no campo, cujas agendas de reivindicações prevêm a extensão de direitos, como a educação. Essas mudanças no campo implicam a necessidade de um novo paradigma da educação do campo (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p.51-52).

A partir do acúmulo teórico e prático, e conseqüentemente, pela pressão dos movimentos sociais em defesa de uma Educação do Campo ao longo das últimas décadas do século XX e, tendo como base um dos princípios da LDB nº 9394/96 que exigem a elaboração de novas diretrizes curriculares para a educação nacional, foi elaborada uma proposta política que

atendesse as especificidades da educação oferecida para a população do campo. O resultado dessas discussões e debates entre os movimentos sociais e o poder público resultou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sob forma de resolução nº 1/2002.

A partir da pesquisa realizada por Oliveira (2006) sobre os mecanismos sociais que desencadearam o processo de exclusão escolar dos sujeitos iletrados das comunidades dos assentamentos de reforma agrária, houve a preocupação em compreender a disputa que se dá pelos diversos grupos sociais em torno das políticas educacionais elaboradas para o campo. Nesse sentido, o objetivo em analisar as diretrizes operacionais se baseou na perspectiva de apreender as implicações políticas e sociais que tais diretrizes trouxeram para o desenvolvimento da educação básica nas escolas do campo a luz do referencial teórico que discute a educação do campo, isto é, até que ponto esse dispositivo curricular atende as necessidades das organizações sociais que reivindicam por melhor educação do campo.

As Diretrizes Operacionais, de acordo com o artigo 2º é

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, A educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, A educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Dessa forma, as diretrizes operacionais assumem caráter propositivo para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições escolares que atendem a população do campo de acordo com a modalidade de ensino oferecida pela instituição. Nesse sentido, traz consigo a concepção de escola, que

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida social no País (BRASIL, 2002).

Segundo Fernandes (2004, p.136) “[...] a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”. A importância da aprovação destas diretrizes operacionais traz para a população do campo a responsabilidade de materializar essas propostas. Nesse sentido, é necessário mais do que nunca a participação dos movimentos sociais de luta pela terra para exercer sua pressão junto à escola e aos gestores públicos da educação para que de fato possam desenvolver uma educação do campo de qualidade.

No que diz respeito à gestão democrática da escola, a participação da comunidade local e dos movimentos sociais é garantida nessas Diretrizes nos artigos 9º, 10º e 11º, isso significa a possibilidade das propostas advindas dos movimentos sociais se tornarem parte da estrutura curricular

das escolas do campo.

Ao analisar as implicações políticas e sociais das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é possível perceber algumas conquistas no âmbito legal no que se refere à educação oferecida à população do campo, e avanços significativos em termos de organização social. A conquista na esfera legal da diretriz operacional que possibilita a devida adequação da educação básica para as escolas do campo é de suma importância, pois é mais um instrumento legal a serviço dos movimentos sociais e da comunidade local para legitimar suas reivindicações junto às escolas e aos gestores públicos da educação.

Mais um passo importante foi dado pelos movimentos sociais de luta pela terra, que demonstra a partir de suas lutas e organização coletiva que é possível alcançar suas reivindicações, seja ela qual for a natureza.

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história de luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correm o risco de ser letra morta no papel. É fundamental que os sujeitos que construíram as condições para que tivéssemos essas Diretrizes continuem a acreditar que mudar é difícil, mas é possível (FERNANDES, 2004, p.144).

Portanto, a convocação que o autor faz para os movimentos sociais de luta pela terra é importante e necessária, entretanto compreendo que todos nós, sujeitos da cidade e do campo, que vislumbram uma sociedade diferente, mais justa e solidária, temos que participar e apoiar uns aos outros nas reivindicações em torno da melhoria da educação pública e gratuita a todos, considerando-a como um dos meios para a transformação social.

A luta em defesa da educação pública e gratuita, de qualidade e democrática deve ser colocada no seu devido lugar, isto é, como uma das lutas fundamentais para barrar a hegemonia do pensamento neoliberal. É preciso vivenciar a democracia igualitária no interior dos movimentos sociais, sindicatos, estudantes e populares e trazê-la para o interior das políticas sociais do Estado. Esta tarefa não pode ser delegada pelos movimentos sociais. Portanto, esta luta não tem um fim, anunciado, se renova a cada dia [...]. Desta luta depende o futuro (PINO, 2001, p.83).

2.2 Educação em movimento: princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST

Ao concluir a discussão sobre as políticas educacionais elaboradas para a Educação do Campo, podemos nos questionar a respeito do nosso papel enquanto sujeito social capaz de contribuir para as mudanças na realidade social, contudo, tendo a noção dos nossos limites da ação individual, mais que através da organização coletiva nos movimentos sociais esses desafios devem ser encarados de forma conjunta na perspectiva de superá-los.

Nesse sentido, para contribuir no debate sobre a Educação do Campo, faremos um estudo da proposta pedagógica produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de apontá-la como uma

alternativa frente às propostas pedagógicas elaboradas pelas escolas e pelos gestores públicos da educação e, também, como estratégia política que vislumbre a formação de sujeitos que possam encampar a luta por melhores condições de vida e de trabalho para a classe trabalhadora do campo.

Nesse sentido, corroboramos com Lucena e Borges Netto (2010) quando os mesmos analisam o contexto histórico e a importância da criação da Escola Nacional Florestan Fernandes como espaço para sedimentar e fortalecer uma nova perspectiva educacional, que fundamentada em outros princípios filosóficos e históricos, contrariam o pensamento predominante da pedagogia escolar oficial, que defende uma “igualdade e neutralidade” ideológica no trato com o conhecimento formal.

Diante disso, torna-se latente na história do MST a necessidade de um projeto educativo pensado *pele e para* o trabalhador, no caso desse texto, para os trabalhadores rurais organizados em torno do Movimento; uma educação que possibilite a construção de um novo modelo de homem preparado para a luta em defesa de seus interesses (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1999), afinal a classe trabalhadora tem interesses distintos dos seus exploradores. (LUCENA; BORGES NETTO, 2010, p. 218, grifo do autor).

Posto isto, é importante definir os princípios filosóficos e pedagógicos na ótica do MST. Os princípios filosóficos dizem respeito à concepção de mundo, de sociedade, os valores humanos e sua relação com a educação. Os princípios pedagógicos nos remetem ao modo de fazer e pensar a educação de acordo com os próprios princípios filosóficos do movimento, isto é, a reflexão permanente sobre as metodologias de trabalho durante as atividades educativas promovidas pelo movimento nos espaços escolares e não-escolares.

As propostas pedagógicas do MST (1999) têm como base alguns princípios filosóficos e pedagógicos cuja importância é primordial para compreendermos seu caráter social, uma vez que atribui à educação um papel importante na luta social. As discussões em torno da educação dentro do MST (1999) são realizadas pelo Setor de Educação do movimento, que discute as diversas modalidades de ensino na perspectiva de relacioná-la com sua luta principal pela reforma agrária e reconhecimento do campo como um espaço importante para transformação social.

Nesse sentido, a educação é um elemento necessário para o MST no que se refere à sua organização, mobilização, reivindicação e intervenção no jogo político, no processo de disputa pela hegemonia, tanto por criar e divulgar mecanismos de resistência e de contra-ideologia, quanto para propiciar a formação político-ideológica dos dirigentes e da base (LUCENA; BORGES NETTO, 2010, p. 218, grifo nosso).

Os princípios filosóficos defendidos nas propostas de educação do MST (1999) são: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas e educação como um processo permanente de transformação humana.

O primeiro princípio como o eixo da ação do MST (1999) reconhece a desigualdade social marcada pela divisão de classe na sociedade e contrapõe a esse modelo vigente de educação um modelo

[...] que se assume político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação social da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 1999, p.6, grifo nosso).

Tendo este princípio como eixo norteador de suas propostas pedagógicas, o MST desenvolve suas demais atividades ligadas ao trabalho com a tentativa de relacioná-la com a educação no sentido de construir uma nova concepção de organização do trabalho, pautada no trabalho cooperativo e solidário. Portanto, veem a “[...] necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho” (MST, 1999, p.8).

Outro princípio fundamental na proposta pedagógica do MST é a valorização do ser humano, entendido na sua totalidade, isto é, um sujeito em constante transformação e que deve ser reconhecido nas suas diversas dimensões. Dessa forma, é proposto um trabalho educativo que leve em consideração a indissociabilidade dessas dimensões humanas nas práticas educativas nos espaços escolares e não-escolares.

Neste sentido, Caldart (2004) aponta como desafio para as escolas a construção desse ambiente educativo.

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar ao mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos [...] Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores [...] (CALDART, 2004, p.122-123).

As relações afetivas e de valores também são trabalhadas pelo movimento na perspectiva de contribuir na construção dos valores humanistas e socialistas,

[...] mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos estes processos (MST, 1999, p.9, grifo nosso).

Com base nesses princípios filosóficos foram elaborados os princípios pedagógicos da proposta de educação do MST (1999), os quais são: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre

educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras; atitude e habilidade de pesquisa e combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Dentre esses inúmeros princípios, destacaremos alguns que incorporam outro sentido para as práticas educativas realizadas em espaços de escolarização formal e não-formal.

A relação entre prática e teoria é um dos princípios pedagógicos mais importantes nas propostas educativas do MST (1999), pois os educadores e educadoras trabalham nos espaços formativos com o objetivo de

[...] relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes [...]. Ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade (MST, 1999, p.11).

Nesse sentido, o Setor de Educação do MST (1999) vê a necessidade de combinar a forma como são trabalhados os conteúdos escolares de acordo com o público a ser atendido, isto significa que devemos utilizar a metodologia de ensino apropriada para cada objetivo que se queira alcançar.

Nossa reflexão sobre esta distinção começou com o princípio geral que defendemos: partir da prática. Percebemos que existem maneiras diferentes de partir da prática num processo educativo, e que estas diferenças levam a atingir objetivos pedagógicos também diferentes (MST, 1999, p.12).

A partir da compreensão de que a prática dos sujeitos sociais nos diversos espaços, formais ou não-formais, faz parte significativa do processo de formação política e escolar destes sujeitos, o MST (1999) considera que para a produção de conhecimento é necessário partir da realidade vivenciada, isto não quer dizer que nos restrinjamos a nossa realidade, mas que tenhamos nela o ponto de partida para interpretar as relações sociais no âmbito geral da sociedade.

A associação do trabalho com a educação é um princípio pedagógico fundamental defendido pelo MST (1999), uma vez que é através do trabalho que são geradas a riqueza do país, portanto o movimento julga necessário que a escola se vincule ao mundo do trabalho, entretanto não assumindo o papel exclusivo de formar para o trabalho, mais sim, de promover o espaço para a construção de “[...] novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 1999, p.15).

Nesse processo de construção de novas relações sociais, é preciso também ter a noção dos processos políticos, econômicos e culturais que se desenvolvem na sociedade e que influenciam em algumas questões dentro da escola, tais como: organização do calendário escolar; estrutura curricular; equipe pedagógica e o corpo discente.

Entendendo que se trata de questões relevantes para a educação, o MST (1999) desenvolve um trabalho educativo que na sua essência traz um posicionamento político a respeito das relações sociais estabelecidas nessas diferentes dimensões

(econômica e cultural). Nesse sentido, propõe um modelo de educação que supere essas contradições e que possibilite a construção de novas relações sociais a partir da organização e participação coletiva dos sujeitos nos diferentes espaços na produção da base material e simbólica da sociedade.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2004, p.50), a mística é um exemplo do resgate da história cultural de luta do movimento social de luta pela terra.

A mística tem a finalidade de manter a identidade dos sem-terra, reviver os sentimentos das pessoas pelo Movimento e desencadear o respeito aos seus símbolos. Por meio da mística resgata-se a memória de eventos importantes para o MST e para a classe trabalhadora, rememoram-se episódios de lutas e a atuação de figuras destacadas na história. É também uma forma de ensinar às gerações mais jovens a história de lutas do Movimento, bem como afirmar os seus princípios, objetivos e ideologia.

Na discussão sobre a proposta pedagógica do movimento, percebemos forte apelo para a participação dos sujeitos que vivenciam as práticas educativas no cotidiano escolar para a construção e materialização de tal proposta. Dessa forma, a gestão democrática proposta pelo MST em suas escolas atendem a esse objetivo, pois seria incoerente elaborar e discutir uma proposta de caráter inovador sem a participação dos próprios sujeitos da aprendizagem, neste caso, os educandos e educandas.

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social (MST, 1999, p.20).

Ao final deste estudo sobre a proposta pedagógica do MST (1999), podemos afirmar que a mesma se apresenta como alternativa frente às demais propostas produzidas tanto pelas escolas quanto pelos gestores da educação pública. Ao analisar o papel e importância da educação como elemento formativo para o MST, Lucena e Borges Netto (2010) destacam a relevância da criação da Escola Nacional Florestan Fernandes como um processo de amadurecimento do movimento, que ao longo de sua história e luta pela conquista da terra construiu com o apoio de outros movimentos e de pesquisadores, uma proposta pedagógica que atribui à instituição escolar uma função pedagógica e política.

Frente a isso, como resultante dos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes, o MST em conjunto com outros movimentos sociais do campo elaboram historicamente um movimento denominado de *Por uma educação no campo*, visando uma formação condizente com suas necessidades político-educacionais, contrária à ofertada pelo Estado por meio das escolas rurais. Esse movimento tem como objetivo propor e lutar pela materialização de um projeto de formação humana articulado a um projeto político-econômico de desenvolvimento para o campo (LUCENA; BORGES NETTO, 2010, p.219-220, grifo do autor).

Ao analisar a construção das políticas públicas na perspectiva do embate de ideias e projetos de formação humana, entendemos que a sociedade é constituída por diversos grupos sociais, sendo que seus interesses e desejos

estão relacionados ao seu contexto histórico. Portanto, no que tange a educação para a população do campo, é possível perceber pela discussão posta neste trabalho que o estabelecimento de políticas educacionais destinadas para o atendimento dos povos do campo é resultado da mobilização, da participação dos movimentos sociais de luta pela terra, bem como outros movimentos sociais, intelectuais e pesquisadores dispostos a contribuir para a melhoria da educação do campo. Ao mesmo tempo, temos consciência de que esse processo entre a esfera política administrativa e a esfera social não acontece de forma natural tampouco “evolutiva”, isto é, o movimento não é indeterminado, pelo contrário, acreditamos que o movimento histórico se faz por meio dessa correlação de forças, que no sistema capitalista é de longe favorável aos grupos dominantes, mas, nem por isso, é deixado de lado a disputa e participação política, pois, dessa forma, foi possível avançar em alguns pontos e amadurecer a discussão em outros que ainda se encontram num impasse para sua verdadeira efetivação.

3 Conclusão

Após a discussão sobre as legislações educacionais referente à Educação do Campo, é possível perceber que todas elas, resultado de um processo histórico e social, apresentam algumas semelhanças com as demais legislações que regulamentam outras modalidades da educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior) por terem sido elaboradas num contexto em que a sociedade civil teve uma participação maior nas decisões, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980.

Entretanto, como a história não é um processo linear, tampouco “natural”, esse avanço dos marcos legal (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 entre outras) que organiza a educação brasileira apresenta sérias contradições e, ao mesmo tempo, uma flexibilidade que permite várias interpretações, como por exemplo, a ideia de que a educação como direito de todos não necessariamente precisa ser ofertada e executada pelo Estado, ou seja, esse é apenas um exemplo dessa característica flexível das legislações, num sentido geral, do período pós-ditadura no Brasil.

O impacto dessa política de desobrigação do Estado para com o dever da educação, em especial, a Educação do Campo, evidencia o quão é importante a participação da sociedade civil para reivindicar políticas públicas que viabilize o atendimento educacional para essa população. Acreditamos que a participação deve ser feita de forma organizada e coletiva, em Movimentos Sociais, Sindicatos, Comunidades de Bairro, Partidos Políticos, com intuito de cobrar dos entes federativos (municípios, estados e a união) o cumprimento legal de tais legislações e, não por outro lado, assumir o papel cabe ao Poder Público exercer, de ofertar e manter a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, com recursos públicos para os espaços públicos. Defendemos, portanto uma

educação pública de qualidade, urbana e rural, para todos os grupos menos favorecidos que compõe a sociedade brasileira, dentre eles, aqueles que vivem no campo. Dessa maneira, compreendemos ser justa e necessária a luta daqueles que lutam por uma educação do campo, tendo em vista que esse movimento pode criar as condições materiais para se efetivar uma educação de qualidade para a população camponesa. No entanto temos ressalvas e defendemos a cautela para não exacerbar a reivindicação pelas especificidades do campo senão corremos o risco de cair somente na discussão do paradoxo entre escola do campo e escola da cidade e perdemos de vista a luta pelas melhorias da instrução pública. Nesse cenário marcado pelas contradições emergentes da luta de classe, da disputa pela hegemonia e, pela luta por uma educação de qualidade *do e para* os trabalhadores rurais e urbanos, apreende-se que estudos e investigações sobre a “educação do campo” constitui-se em grande desafio investigativo. Ao fazer esta afirmação, tomamos como referência a centralidade da luta de classes como motor da história (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011).

Portanto, ao considerar fundamental a participação coletiva nas decisões políticas do país, acreditamos que para a Educação do Campo concretizar os avanços e superar os impasses no campo legal é necessário uma ação conjunta em prol da melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, financiamento público, escolas públicas, transporte escolar, ou seja, um conjunto de políticas públicas que possam, de fato, conceber uma escola que atenda a todos garantindo o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pela Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.
- BRASIL. Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2005.
- BRASIL. Resolução nº. 01 de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CBE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.
- CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, p. 87-131, 2004.
- DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, 2004.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem-terra. Revista Brasileira de Educação, n.26, p. 44-57, 2004.

- FERNANDES, B.M. *et al.* Por uma educação básica do campo: texto-base. In: KOLLING, E.J. Por uma educação básica do campo. Brasília: UnB, 1999.
- _____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes. p. 133-145, 2004
- GOHN, M.G. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LUCENA, C.; BORGES NETTO, M. Escola Nacional Florestan Fernandes e a formação dos trabalhadores rurais Sem Terra: as atribuições movimento frente à sua base. Revista Histedbr On line, Campinas, n.39, p. 211-224, set. 2010.
- MST. Princípios da educação no MST. Caderno de Educação, n.8. São Paulo. 1999.
- OLIVEIRA, M. A. G. Educação e história cultural dos assentamentos de reforma agrária: trajetórias percorridas, identidades em construção. 2006. 94f. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica – Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária – PACTo – MG/TM, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- PINO, M. *et al.* Política educacional, emprego e educação social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.* São Paulo: Cortez, 2001, p. 65-88.
- SILVA JÚNIOR, A.F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação.* n. 3, p. 45-60, 2011.
- WERTHEIM, J. *Educação rural integrada a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará.* São Paulo: Paz e Terra, 1985.

