

As políticas da educação do campo desenvolvidas pelo MST e pelo Estado

Jéferson Silveira Dantas* e Gabriela Schneider**

Palavras-chave:
Educação do Campo
Movimentos Sociais
Movimento dos
Trabalhadores Rurais
Sem Terra (MST)

Resumo: O presente artigo faz um breve levantamento histórico das proposições políticas para a Educação do Campo, notadamente para esta última década. Inicialmente são analisadas as construções feitas pelos movimentos sociais, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em seguida, é feito um estudo sobre como o Estado assume essa questão, a partir da legislação existente sobre Educação e Educação do Campo, tendo em vista que esta última está incluída nas propostas de políticas públicas, o que reorganiza as discussões em torno das definições estipuladas pelo Estado e as demandas dos movimentos sociais do campo.

Keywords:
Rural Education
Social Movements
Movimento dos
Trabalhadores Rurais
sem Terra (MST)

Abstract: This article gives a brief historical survey of political propositions for Rural Education, particularly for the last decade. Initially we analyze the constructions made by social movements, specifically the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Then a study is made on how the state takes on this issue, from the existing legislation on education and the education field, given that the latter is included in public policy proposals, which rearranges the discussions on the definitions set forth by the state and the demands of rural social movements.

Recebido em 18 de agosto de 2014. Aprovado em 17 de dezembro de 2014.

Considerações iniciais

O presente estudo teve como objetivo analisar historicamente as propostas de Educação do Campo formuladas pelos movimentos sociais e pelo Estado. A Educação do Campo é uma denominação recente, das últimas décadas do século XX, para designar as práticas educativas destinadas à população que vive no campo. Aqui buscamos investigar como a Educação do Campo foi construída pelos movimentos sociais e foi sendo problematizada, teorizada e tornou-se um objeto específico da luta dos povos deste território. De outra parte, essas experiências produziram um contexto de enfrentamento com o Estado, de reivindicações por uma educação de qualidade para essa população. Logo, esta pesquisa pretendeu verificar de que forma se estabeleceram historicamente as relações entre as propostas de Educação do Campo arquitetadas pelos movimentos sociais e pelo Estado.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o debate relativo a uma educação diferenciada trouxe a necessidade de discutir um tipo de escola que desse conta das especificidades que compõem a realidade dos “excluídos do campo”. Foi necessário edificar possibilidades para aqueles que querem permanecer vivendo no seu espaço e criando seus filhos com dignidade, sem que esses precisem se deslocar por longas distâncias para frequentar escolas do perímetro urbano, cujo enfoque educativo está desconectado da vivência cotidiana no campo. Nesse sentido, a própria formação do MST (constituição de acampamentos e assentamentos) com famílias organizando-se para viver nesse espaço, sinalizou para o Movimento¹ e seus integrantes a urgência de organizar um formato de educação e de escola que estivesse imerso nessa realidade e acompanhasse os constantes deslocamentos dos acampamentos. Da mesma forma, os primeiros assentamentos trouxeram a preocupação de que era

*Historiador e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Auxiliar Nível I com Dedicção Exclusiva (DE) no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação (EED/CED/UFSC). Membro e pesquisador do Núcleo de estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT).

** Graduada em História pela Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), em 2004. Especialista na área de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011).

preciso garantir a fixação e permanência das famílias nos lotes. Para isso, fez-se necessário a existência de uma escola não apenas localizada no assentamento, mas que se mantivesse ligada a essa realidade e à questão da terra.

Sendo assim, a Educação do Campo surgiu como contraponto ao sistema de ensino regular nacional, criticando políticas e práticas excludentes, com o objetivo de construir alternativas e transformações sociais. Segundo Roseli Caldart (2009), a Educação do Campo luta por uma concepção de educação (e de campo). Tem na sua constituição o protagonismo dos movimentos sociais como elemento diferencial na construção de uma concepção de educação emancipatória e que busca o vínculo entre educação e os demais pilares que compõem a formação humana: o trabalho, a produção, a cultura, os valores éticos e a política.

A radicalidade colocada pelo protagonismo dos movimentos sociais, especificamente do MST, produz tensionamentos com o Estado, o que não deixa de ser um reflexo da luta de classes. A concepção de Educação do Campo prevê a construção de um projeto alternativo de campo, a democratização do Estado, a ampliação das lutas para além da sala de aula. De outra forma, o Estado não age em consonância com a visão totalizante dos movimentos sociais. No limite, os espaços públicos e democráticos estão em constante disputa, contrapondo trabalhadores e classes dirigentes.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo partiram de uma revisão bibliográfica, possibilitando uma contextualização histórica sobre o MST, a Educação do Campo e sua relação com o Estado. Além disso, procedemos a uma análise restrita das propostas educacionais elaboradas pelo MST, da legislação e das políticas públicas elaboradas pelo Estado. Em seguida, analisamos especificamente como se organizou a relação entre movimento social e o Estado, no que tange à Educação do campo.

A política da Educação do Campo pelo MST

Organizado na década de 1980 por agricultores vítimas do êxodo rural, o MST buscava pressionar o Estado a resolver o problema da má divisão da terra, por meio da Reforma Agrária – em momentos históricos

anteriores já reivindicados nas lutas camponesas². As formas de pressão empreendidas pelo Movimento, que se configuram em luta, vão desde as marchas e atos públicos até a ocupação de terras improdutivas, onde são organizados acampamentos itinerantes. As experiências acumuladas nessa trajetória que incluem muitas conquistas e derrotas conseguiram desenvolver na prática a proposta de assentamentos rurais. As formas de organização e a dimensão que sua força política adquiriu ao longo de quase três décadas são as características marcantes desse Movimento que se tornou referência internacional.

Podemos considerar como espaços identitários do MST o *acampamento* e o *assentamento*. É justamente nesses dois espaços que acontecem os processos formativos do Movimento. É no assentamento que os sem terra vão concretizar a sua condição de sujeitos de direitos aos meios necessários à sobrevivência digna e buscar mecanismos para realizar uma produção alternativa, que promova ganhos sociais e econômicos.

No acampamento, por sua vez, encontra-se o momento de iniciar e fortalecer a formação política dos integrantes do Movimento. Esse processo é tão importante que pode ser considerado um dos fatores que comprometem significativamente a viabilidade do espaço “assentamento”. Para que as alternativas ao sistema produtivo capitalista aconteçam (e sua concretização seja bem sucedida), as mesmas necessitam, em grande medida, da tomada de consciência da condição de exploração a que estão submetidos, somada à organização efetiva dos trabalhadores do campo – aprendizagens vivenciadas enquanto acampados.

Destacamos ainda os empecilhos práticos que a lógica do capital impõe aos empreendimentos produtivos do MST, quais sejam: a falta de condições materiais de muitas famílias se manterem assentadas nas terras em função da falta de acesso ao crédito e financiamentos agrícolas; a fixação de preços pelo mercado; o monopólio de sementes e insumos; e a falta de acesso à saúde, educação, assistência técnica etc.

Somado a isso, o Movimento organizou-se para reivindicar junto ao Estado, a legitimidade de suas experiências educativas por meio da oficialização das Escolas Itinerantes e, de outro modo, da luta pela

qualidade das escolas públicas de assentamento. Nesse contexto, foram elaboradas propostas de educação/princípios com objetivo de orientar a formação humana nos espaços constitutivos do MST (acampamento e assentamento).

Assim, a *Pedagogia do Movimento*³ foi sendo construída a partir de duas vertentes: a necessidade imediata de organizar uma escola que permitisse aos militantes do MST permanecer acampados com suas famílias, sem que para isso seus filhos precisassem deixar de frequentar a escola; e da situação de assentamento das primeiras famílias, que trouxe a preocupação em garantir a fixação e permanência destas nos lotes, implicando a necessidade de uma escola que se mantivesse ligada ao espaço do assentamento e à questão da terra.

É importante destacar o que relata Miguel Arroyo (2004, p. 78) sobre a educação do campo:

A escola tem que interpretar os processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola.

O Estado, entretanto, com sua perspectiva política difusa, delimita os espaços públicos e democráticos, que estão em constante disputa por campos sociais antagônicos – trabalhadores e classes dirigentes. É nesse núcleo que se encontram as propostas educacionais que analisaremos a seguir.

A gênese das experiências educativas no MST

Textos e documentos que compõem o *Dossiê MST – Escola* (2005), somados à pesquisa realizada por Isabela Camini (2009), indicam que a primeira experiência pedagógica do MST – as Escolas Itinerantes – foi acontecendo conjuntamente com o início da organização do próprio Movimento e da formação dos acampamentos. O primeiro registro é de 1982, quando as famílias sem terra acampadas em Encruzilhada Natalino

(RS) e preocupadas com a situação de 180 crianças em idade escolar, começaram a discutir sobre a situação que estavam vivendo. Em seguida, iniciaram-se as reivindicações junto ao governo estadual por uma escola no acampamento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Em maio de 1982, a escola foi autorizada pela Secretaria de Educação, mas a legalização completa “só aconteceu em 1983, já no Assentamento de Nova Ronda Alta, que surgiu em outubro de 1983” (MST, 2005, p. 13).

Foi em 1985, no acampamento da Fazenda Anoni (município de Sarandi/RS), a partir da experiência anterior, que se organizou a equipe de educação para atuar junto com as outras equipes de trabalho. Sua tarefa era pensar soluções para a situação das 650 crianças em idade escolar que acampavam com suas famílias. As tentativas feitas junto ao poder público para a edificação de uma unidade de ensino demoraram a surtir efeito e a equipe de educação do próprio acampamento iniciou as atividades escolares com a construção de um barracão de lona preta.

A equipe⁴ de educação organizou-se, então, a partir das necessidades da prática e da consequente reflexão que surgia: pensar e definir que educação se queria, inicialmente por meio das leituras de Paulo Freire e da discussão sobre temas geradores e educação popular. Foi a ampliação desse debate que acarretou mais subsídios pedagógicos, chegando a outros assentamentos e regiões e que acabou suscitando o *setor de educação do Movimento*:

Seu nascimento oficial se deu em 1987, quando da realização do Primeiro Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo, com a participação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, estados onde o MST estava se organizando. O momento foi oportuno para discutir a implementação de escolas públicas de primeira a quarta série, formação de professores para atendê-las, junto com mais duas grandes questões: o que se queria com as escolas dos assentamentos? Como elas deveriam ser? [...] Essas duas questões deram início à elaboração teórica da proposta de educação do MST, que continua sendo um desafio até hoje (CAMINI, 2009, p. 110).

Desde então, o setor de educação foi sendo organizado em todos os estados onde se formaram acampamentos e assentamentos, como parte da própria

organização do Movimento. Contudo, permaneciam inúmeras as dificuldades para viabilizar a prática da educação dentro desses espaços. A falta de professores e de qualificação para aqueles que fossem lecionar nos acampamentos/assentamentos já era uma preocupação constante e fez com que o MST juntamente com outros movimentos populares organizasse “turmas de magistério para professores de escolas de assentamento” (CAMINI, 2009, p. 110)⁵.

Praticar a educação que se queria implicou ao Movimento organizar-se para intervir em todos os espaços da escola. Uma das questões que sempre esteve presente, tanto nas escolas de acampamento quanto nas de assentamento, era a participação dos professores nesses espaços. Educadores internos do MST (que eram moradores de acampamentos ou assentamentos) tinham como limite a formação pedagógica precária, pois muitas vezes tinham apenas um pouco mais de anos de escolarização do que aqueles que estavam sendo ensinados. Por outro lado, os “educadores externos” muitas vezes não partilhavam da mesma concepção pedagógica do MST. Assim,

[...] ficou claro mais um foco de luta: titular professores dos próprios acampamentos e assentamentos para facilitar a negociação dos contratos com o Estado. Esta seria uma garantia de que as escolas não ficariam isoladas da luta geral do MST. Aos poucos, também foi ficando claro que esta oposição entre professores ‘de dentro’ e ‘de fora’ não poderia ser absoluta. Não se tratava de excluir qualquer professor que não fosse acampado, mas sim, de exigir que cada professor – viesse de onde viesse passasse a ter um comprometimento real com as crianças e com a comunidade (MST, 2005, p. 16).

E mais do que isso:

[...] o grande desafio passa a se vincular a discussão metodológica da educação e do processo de conhecimento que está na sua base, às questões gerais da organização ao coletivo do Assentamento, a começar pela questão da produção. As novas formas de trabalho e de propriedade da terra são o fundamento da experiência de vida dos assentados e, portanto, devem ser também a base de qualquer projeto pedagógico que pretenda ser-lhes orgânico (MST, 2005, p. 23-24).

As experiências do MST na área da Educação

são inúmeras ao longo da existência do Movimento. O processo formativo foi sendo organizado para o enfrentamento direto contra o latifúndio e o latifundiário, ou nas reivindicações junto ao Estado através das marchas, das ocupações, da organização de escolas nos acampamentos e a conquista de escolas formais nos assentamentos. Tudo isso trouxe ao Movimento a necessidade de formalizar em princípios e definições as experiências e aprendizagens desse processo educativo.

Foi o que adveio logo após o 6º Encontro Nacional, em 1991. Desse encontro, foi construído o texto *Educação no Documento Básico do MST* (MST, 2005, p. 29-30), que definia linhas políticas e pedagógicas, orientando o trabalho e a organicidade do Movimento e afirmando o compromisso dos diversos setores e instâncias com a reflexão coletiva sobre a educação.

Como linha política principal, o texto considera as escolas de assentamentos como instrumentos de transformação social e de formação de militantes. A prática educativa deve primar por valores fundamentais como o trabalho e a organização coletiva, em que a escola esteja, preferencialmente, vinculada ao assentamento; deve buscar a formação integral dos sujeitos, a prática democrática com os educadores/as integrados ao assentamento e ao MST, utilizando uma metodologia baseada na concepção dialética e cujo objetivo seja a construção de projeto alternativo de sociedade (MST, 2005).

A ampliação da luta por educação está colocada na proposição de “garantir junto ao Estado” (MST, 2005, p. 29): escolas em boas condições estruturais; acesso à educação básica de todas as crianças assentadas ou acampadas; legalização das atividades educativas existentes; contratação e nomeação prioritária de professores do MST; respeito aos princípios pedagógicos do MST; autonomia dos assentamentos na organização, funcionamento e processo pedagógico das escolas; tempo para os professores se dedicarem à formação continuada em serviço (MST, 2005).

Os princípios pedagógicos que orientam o trabalho educativo nos espaços do MST buscam realizar uma proposta diferenciada de vivência escolar, na qual exista uma relação maior e mais qualificada entre as teorias e as práticas articulando “o maior número de

saberes diante de situações da realidade” (MST, 2005, p. 165). Nesse sentido, a realidade precisa ser o ponto de partida e de chegada da produção de conhecimento, sendo que se deve dar atenção tanto para a aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade como para os conhecimentos práticos. É essencial que os conteúdos formativos sejam socialmente úteis. Uma vez que, dentro das orientações oficiais daquilo que faz parte dos conteúdos de cada disciplina, é possível estabelecer critérios para a escolha do que será efetivamente trabalhado. Nessa perspectiva, observamos que o ensino não é neutro e tudo o que faz parte desse processo cumpre uma ação na sociedade.

Além disso, mais um princípio considerado essencial na pedagogia do Movimento é a gestão democrática. Isso pressupõe que “não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre [democracia]; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática” (MST, 2005, p. 173). A participação, dessa forma, é estimulada: “[...] todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva” (MST, 2005, p. 173).

A participação e o envolvimento não se restringem ao processo de gestão. São elementos que precisam desde sempre estarem presentes na vida de todos. Por isso, faz-se essencial a auto-organização dos estudantes. A partir dessa vivência, desenvolvem a criação coletiva, num espaço autônomo de discussão e decisão naquilo que envolve sua participação no coletivo maior que é a escola, ou o Movimento. Nesse processo estão envolvidos o “aprender a ser”, a formação de caráter dos/das estudantes (MST, 2005).

As reflexões acerca do direito à educação compuseram constantemente a pauta nos mais variados espaços do Movimento. Destacam-se os Congressos Infante-Juvenis, nos quais os próprios sem-terrinhas tornam-se os sujeitos a decidir, propor e reivindicar sobre a escola que querem⁶. A exigência da legalização das escolas dos acampamentos “foi levada à Secretaria Estadual de Educação [do Rio Grande do Sul], através de uma manifestação coletiva das crianças e educadores

que participavam do encontro” (CAMINI, 2009, p. 115).

Posteriormente, a proposta das Escolas Itinerantes foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – em 1996⁷ –, na condição de experiência pedagógica, precisando ser avaliada a cada dois anos para continuar legalizada, o que aconteceu por duas vezes, em 1998 e em 1999.

Esse formato que prevê o controle do Estado sobre uma proposta educativa confiada ao movimento social, além da falta de mecanismos políticos adequados ao funcionamento das Escolas Itinerantes, serão os fatores de esgotamento do diálogo entre estes dois atores, resultando no ano de 2009 no fechamento das Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul, com enorme prejuízo para as crianças acampadas e uma derrota política para o MST na correlação de forças Estado *versus* movimento social.

Retornando ainda às análises das experiências organizadoras das concepções educativas do MST, observamos as articulações surgidas em 1998, a partir das reflexões do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (realizado pelo MST em 1997) e que deram origem à 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Os organizadores desse evento foram o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os resultados das discussões travadas na Conferência foram organizados na Coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, com três volumes. Os participantes da conferência oficializaram compromissos e desafios que deveriam ser mecanismos de pressão para que essa temática fosse efetivamente incorporada pelos organismos governamentais (Ministério da Educação, especialmente), na reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como na elaboração de políticas públicas específicas para a educação básica do campo (ARROYO, 2004).

A Conferência contou com a colaboração de um texto-base *Educação no meio rural: por uma escola do campo*, elaborado por Bernardo Mançano (2004), trazendo elementos importantes para a reflexão sobre a luta pela terra:

O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos

fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; [...] No campo, esse processo tem implicado maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. [...] A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. [...] a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas (MANÇANO, 2004, p. 30-32).

A dicotomia rural-urbano caracteriza não somente a relação entre esses dois espaços, como também o tipo de escola existente no meio rural. Essa construção precisa ser superada, em virtude da conotação discriminatória que sobrecarrega o “rural”. Rural e urbano são espaços que mantêm uma relação de complementaridade e não de disputa. Em relação à educação, “[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (MANÇANO, 2004, p. 37).

As taxas de analfabetismo no campo chegavam a 32,7% da população acima de quinze anos (MANÇANO, 2004). Um dado alarmante frente ao índice da média geral de analfabetismo em todo o território nacional naquele período, que era de 15% (MANÇANO, 2004). Dados do PNE de 1997 indicavam aumento de 5,9% nas matrículas do Ensino Fundamental no meio rural, mesmo assim este documento indicava que o meio rural era o local em que havia o maior índice de crianças fora da escola: “A política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis” (MANÇANO, 2004, p. 40).

Os documentos e experiências pesquisadas nos permitem observar que mesmo com todas as dificuldades e limites estruturais e burocráticos, os movimentos sociais (em específico o MST) embrenharam-se na construção de uma concepção de educação que faz parte do seu

projeto de transformação social. Foram essas práticas educativas e a conscientização dos movimentos sociais do direito à educação que trouxeram a necessidade de ações reivindicativas junto ao Estado. Somente o Estado se viu na obrigação de encampar este debate e, dessa forma, definir ações que contemplassem essa parcela da população localizada no campo e sem acesso a um dos direitos básicos previstos em nossa Constituição: a educação.

A atuação estatal na Educação do Campo

O processo de incorporação da Educação do Campo pelo Estado deu-se num contexto de disputas. Inicialmente, como vimos, os movimentos sociais do campo tiveram uma longa caminhada onde forjaram e colocaram em prática experiências educativas diferenciadas que respondessem as suas demandas. Conjuntamente, travaram lutas para que a educação de qualidade aos camponeses fosse assumida pelo Estado como um direito que deve ser garantido, demarcando a disputa hegemônica de educação e a construção de uma nova sociedade.

Contudo, a partir do momento em que o Estado entra nesse debate para a construção de ações públicas, a Educação do Campo sofre uma “ruptura conceitual”, pois deixa de contar com o protagonismo único dos movimentos sociais e no âmbito dos governos há uma tendência inseparável em desconsiderar as condições materiais de vida dos sujeitos que vivem no campo:

[...] A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos trabalhadores rurais obrigam os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Estas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo (MOLINA, 2010, p. 105).

Nacionalmente⁸, esse processo aconteceu a partir de 1998, com a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, pela via das políticas públicas. Para lidarmos com as relações entre MST e Estado na construção dessas políticas públicas para Educação do Campo, primeiramente trazemos a definição de Políticas

Públicas a partir de Sposito (2003, p. 1):

Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias.

Dessa forma, compreendemos Políticas Públicas (PP) como uma estratégia pela qual o Estado busca responder às demandas sociais. As PP teriam um caráter transitório à medida que a demanda seja solucionada enquanto problema ou que suas ações sejam regulamentadas como políticas estatais. No caso da educação, a Constituição de 1988 define, no Artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), e estabelece os princípios para sua efetivação no Artigo 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Em relação à educação para o campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 1996, no seu Artigo 28, estabelece que:

[...] 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, 1996).

O diferencial no histórico desse processo em que o Estado assume a Educação do Campo possui como documentos referenciais as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. No Parecer 36/2001, elaborado pela Câmara de Educação Básica a respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consta o relatório a partir de análise de elementos históricos e sociais que contribuíram para a construção da realidade da educação no campo brasileiro. Segundo este documento, a educação neste território foi constantemente negligenciada nas legislações brasileiras, não havendo sequer menção até o início do século XX (BRASIL, 2001).

A educação rural só vai constar na legislação no início do século XX, com o intuito de “conter o movimento migratório [para as cidades] e elevar a produtividade do campo” (BRASIL, 2001, p. 5). Para esse período, o Parecer 36/2001 também registrou a existência de patronatos destinados aos menores pobres das regiões rurais e urbanas, cujas finalidades seriam contribuir para o desenvolvimento agrícola e “transformar *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*” (BRASIL, 2001, grifo dos autores); tais instituições serviam a interesses industriais e agrários com objetivo educativo de “salvar e regenerar os trabalhadores”; manutenção da ordem, associando educação e trabalho (BRASIL, 2001, p. 5).

Com as análises elencadas anteriormente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal documento normatizava e orientava ações nas instituições de ensino nas escolas do campo. A partir desses documentos passou a ser utilizada nas publicações oficiais a nomenclatura *Educação do Campo* e não mais a *Educação Rural*, evidenciando uma mudança de concepção de educação.

O financiamento da educação nas escolas do campo seguia a determinação da Constituição e da LDB vigentes, com as responsabilidades previstas

da União, estados e municípios. A ressalva ficava por conta das especificidades do campo como questões de deslocamento de alunos nos casos em que a comunidade não conta com escola e a proposta de investimento na formação e remuneração dos professores.

Entre 2003 e 2004, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo⁹ organizou publicações na forma de Cadernos de Subsídios como as “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2004). Esse material, organizado a partir de instrumentos de pesquisa realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estimulou a realização de seminários promovidos juntamente com movimentos sociais e organizações dos povos do campo, servindo de base para articular a implementação das Diretrizes Operacionais nas escolas do campo.

Em 2004, o governo federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”¹⁰. Tal secretaria passou a ser responsável por Programas e Ações específicos a serem desenvolvidos em escolas ou instituições educativas. No caso da Educação do Campo, foram instituídos programas como Escola Ativa e o Projovem Campo – Saberes da Terra –, cujos objetivos gerais eram ampliar o acesso e a qualidade da educação no campo.

Considerações finais

A discussão proposta por setores próximos aos movimentos sociais, como é o caso de determinadas universidades públicas, tem acontecido no sentido de qualificar a disputa pela concepção de Educação do Campo a partir das políticas públicas destinadas para ampliar o acesso à escola no campo brasileiro. As universidades em muitos casos participam como “parceiras” na execução de projetos financiados pelo MEC destinados à formação de professores e gestores de escolas do campo. Como resultados desse tipo de “parceria” são realizados seminários, grupos de pesquisa e trabalho, e são publicados

materiais de divulgação sobre as problematizações geradas em relação à Educação do Campo.

No que se refere às políticas públicas para a educação, o texto *Financiamento da Educação do Campo* apresenta uma discussão importante (CARVALHO; FIGUEREDO; SIQUEIRA, 2010). Para os autores do texto, considerar as políticas públicas como mera concessão das classes dirigentes, é aceitá-las como políticas compensatórias de “alívio da pobreza”, quando na verdade, a luta é maior e não pode ser realizada desarticulada da luta pela superação da lógica do capital. É fato, contudo, que esse modelo de política compensatória é o modelo defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI, sobretudo), principalmente a partir do entendimento de que a educação é o meio primordial para a racionalização da produtividade flexível. No interior dessa perspectiva, é preciso que os movimentos sociais organizados estejam atentos e lutem para que sejam estabelecidas políticas que beneficiem os trabalhadores do campo.

Em relação à Educação do Campo, existe um confronto real envolvendo projetos diferenciados para este território. O projeto hegemônico está ligado ao agronegócio e às empresas que se utilizam desse espaço para gerar lucro. O projeto dos movimentos sociais desafia a estrutura educacional existente em favor de outro modelo de desenvolvimento para o campo e para seus trabalhadores.

De acordo com o que propõe a análise dos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, e que em princípio está de acordo com as proposições dos movimentos sociais, é fundamental que a Educação do Campo saia da condição de programa residual e, a partir da luta dos educadores, camponeses e dos movimentos sociais, torne-se política pública com orçamento definido e obrigações a serem cumpridas pelos estados e municípios.

No processo de luta do MST e de outros movimentos sociais foram construídos os princípios que contribuíram para definição do conceito de Educação do Campo em oposição ao que existia até então como educação rural.

Sendo assim, a Educação do Campo é resultado da luta de classes envolvidas na produção da existência neste território específico (trabalhadores camponeses

versus elite agrária). Os princípios pedagógicos assinalam uma lógica educativa que acontece na escola, mas que não está centrada exclusivamente nesse espaço, pois é parte das vivências da comunidade. Tais princípios defendem o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico socialmente produzido, utilizado de forma crítica e em permanente dialogicidade com os conhecimentos produzidos pelos camponeses¹¹. Os objetivos da Educação do Campo propostos pelos movimentos sociais, nesta direção, dizem respeito à construção de uma nova sociedade com valores que promovam outra forma de produção que não a do capital.

O debate em torno da Educação do Campo atualmente deve ser analisado com cautela. A incorporação pelo Estado, a partir da legislação e das políticas públicas, não pode eximir os movimentos sociais do seu compromisso e responsabilidade em pressionar exigindo a qualidade e o efetivo cumprimento do que está na lei. Essa é a disputa. Principalmente para que as políticas públicas para a Educação do Campo se tornem políticas de Estado e não políticas de governo. Como pudemos verificar no decorrer deste estudo, um projeto de sociedade justo e um Estado que esteja a serviço dos trabalhadores depende da força dos movimentos sociais organizados.

Notas

1 Toda vez que utilizarmos a expressão ‘Movimento’ com letra maiúscula, estaremos nos remetendo automaticamente ao MST.

2 A luta pela terra sempre esteve presente na história do Brasil. De forma mais recente e organizada, podemos destacar o movimento das Ligas Camponesas (anos 1950 até o golpe militar de 1964).

3 A partir das formulações de propostas educativas em relação à vivência da realidade, foi sendo construída uma proposta pedagógica que considera o movimento como educador (o movimento educa) A movimentação do Movimento, o movimento da aprendizagem, o movimento da luta (CALDART, 2000).

4 “[...] constituída por Salete Campigotto, Lucia Webber, Bernardete Schawaab e Roseli Salete Caldart, além de algumas pessoas do próprio acampamento” (CAMINI, 2009, p. 110).

5 “De 1990 a 1996, foram organizadas cinco turmas de magistério para atender a demanda dos assentamentos, em Braga/RS, no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceilero – Fundep – entidade educacional criada em agosto/1989 por diversos movimentos populares” (CAMINI, 2009, p. 111).

6 “Cerca de cem crianças dos assentamentos e acampamentos realizaram o Primeiro Congresso Infantil do MST/RS, em outubro de 1994, em Porto Alegre. [...] Em 1995, [o] Segundo Congresso Infanto-Juvenil [...] [decide] lutar pela legalização definitiva das escolas dos acampamentos” (CAMINI, 2009, p.114).

7 Em 19 de novembro de 1996, a sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, contando com a presença de 70 crianças, pais e educadores, aprovou por unanimidade a proposta pedagógica das Escolas Itinerantes, “sob o Parecer nº 1313/96, com base no artigo 64 da Lei Federal nº 5.692/1971 como ‘Experiência Pedagógica’, a vigorar por dois anos. [...] posteriormente, foi prorrogada por duas vezes pelas Resoluções 237/98 e 249/99” (CAMINI, 2005, p. 120).

8 As conjunturas de cada estado são bastante diversas: o Rio Grande do Sul, por exemplo, em 1996, já havia reconhecido e oficializado as Escolas Itinerantes; em outros estados da federação inexistia este debate.

9 Durante o primeiro mandato do Governo Lula, em 2003, o Ministério da Educação institui, pela Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de: articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo; divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB n. 1, de 3 de abril de 2002; apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações (BRASIL, 2004, p. 11).

10 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 20 set. 2011.

11 Não há consenso teórico sobre os termos conceituais mais adequados para se tratar homens e mulheres trabalhadoras do campo. Muitas vezes, os termos “camponeses”, “campeiros” e “agricultores” são utilizados de forma indiscriminada, gerando debates acalorados nos campos da sociologia, antropologia, história e geografia. Sobre o tema ver Marques (2008).

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia R. (Org.). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Complementares da Educação do Campo**. Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9.394/96**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001 – MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios/ coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/include/mostrarpdf.cfm?Num=235>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. 2010 [mimeo.].

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, Marize de Souza; FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. Financiamento da Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et. al. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora da UFBA, 2010.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do conceito de camponês. **Revista Nera**, Presidente Prudente/SP, v. 11, n. 12, p. 56-67, jan./jun. 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, et. Al. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

MST. Dossiê MST – Escola (documentos e estudos 1990/2001). **Caderno de Educação**, n.13 (edição especial). Veranópolis: ITERRA, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 24, p.16-39. 2003.