

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Mariana Homem de Mello Reinach

Educação do Campo em perspectiva: contribuição para uma história das elaborações
pedagógicas de movimentos sociais do campo (1950-2010)

Florianópolis

2022

Mariana Homem de Mello Reinach

Educação do Campo em perspectiva: contribuição para uma história das elaborações pedagógicas de movimentos sociais do campo (1950-2010)

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Reinach, Mariana Homem de Mello

Educação do Campo em perspectiva : contribuição para uma história das elaborações pedagógicas de movimentos sociais do campo (1950-2010) / Mariana Homem de Mello Reinach ; orientadora, Nise Maria Tavares Jinkings, 2022.

75 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Educação do Campo. 3. História das ideias pedagógicas. 4. Movimentos Sociais. I. Jinkings, Nise Maria Tavares. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Mariana Homem de Mello Reinach

Educação do Campo em perspectiva: contribuição para uma história das elaborações pedagógicas de movimentos sociais do campo (1950-2010)

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada em Ciências Sociais” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

Florianópolis, 20 de abril de 2022.



Documento assinado digitalmente

Rodrigo da Rosa Bordignon
Data: 21/04/2022 09:13:08-0300
CPF: 979.833.810-34

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Rodrigo da Rosa Bordignon, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

Nise Maria Tavares Jinkings
Data: 22/04/2022 15:40:05-0300
CPF: 094.454.122-49

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.ª Nise Maria Tavares Jinkings, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente

Antonio Alberto Brunetta
Data: 20/04/2022 16:51:48-0300
CPF: 248.148.348-02

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.ª Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente

Sandra Luciana Dalmagro
Data: 20/04/2022 21:48:36-0300
CPF: 001.596.679-84

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Sandra Luciana Dalmagro, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

À todas as mulheres e homens do campo que, mesmo contra todas as possibilidades, ataques e cooptações, ousaram sonhar com uma educação transformadora, politizada e engajada, lutaram, criaram, mobilizaram, construíram escolas, cursos e pedagogias diferenciadas e tiveram importantes conquistas não só para si e para suas comunidades, mas para todo o Brasil.

AGRADECIMENTOS

Quando me formei no bacharelado em São Paulo eu tinha certeza de que não queria seguir carreira acadêmica e muito menos ser professora. A transferência para fazer a licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina era tida por mim muito mais como uma forma de manter um vínculo seguro, que me apoiasse em uma mudança de cidade (essa sim, muito desejada), do que um passo importante na minha formação. Felizmente, eu não podia estar mais errada. Na UFSC tive a oportunidade de me reencontrar com as ciências sociais, de uma forma muito mais leve e ao mesmo tempo mais instigante. No CFH senti um ambiente acadêmico acolhedor e propício para o debate de ideias, com mais proximidade com os professores e colegas. Especialmente marcantes foram as disciplinas de Pensamento Social Brasileiro e Debates Atuais em Sociologia, com o querido Jacques Mick, e Antropologia e História, com a professora Maria Eugenia Dominguez, aos quais agradeço imensamente tanto pelas aulas quanto pelos conselhos e orientações em relação aos meus até então confusos planos para a pós-graduação.

Paralelamente, estabeleci contato permanente com as disciplinas do CCA, que foram determinantes para minha inserção nos debates agrários e socioambientais que marcam meus maiores interesses de trabalho e de pesquisa até hoje. Agradeço aos professores Oscar Rover, Eros Mussoi, Richard Miller, Marlene Grade, Natália Almeida, Ademir Cazella, Valmir Stropasolas e Fábio Búrigo por sempre abrirem as portas para uma “infiltrada” nos cursos de agronomia e de agroecossistemas.

Foi através da UFSC também que pude realizar o estágio mais enriquecedor da minha graduação, com a regularização de territórios quilombolas no INCRA-SC, do qual muito me orgulho. Pude também participar de atividades do Neperma com os professores Arthur Nanni e Marcelo Venturi, trabalhar com educação ambiental no Colégio de Aplicação, fazer pesquisa de Iniciação Científica com o querido professor Renê Birochi, do CSE, e frequentar o grupo de pesquisa “Mundos do trabalho: pensamento político-social heterodoxo” (GEPENSAH), porta de entrada para o pensamento crítico que me acompanha desde então. Para além disso tudo, foi na UFSC que me envolvi mais intensamente com o movimento estudantil e com os diversos debates políticos e intelectuais que atravessam a vivência universitária. Por fim, na UFSC tive minha primeira experiência como docente, no Estágio Supervisionado de Ciências Sociais, com os maravilhosos professores Antonio Alberto Brunetta e Marivone Piana. Me surpreendi positivamente com a confirmação de que eu não só poderia, como gostaria de dar aulas, compartilhar o conhecimento, auxiliar no desenvolvimento afetivo-intelectual e nas descobertas sociológicas de outros alunos.

Por todas essas experiências posso dizer que a UFSC foi determinante para a minha formação intelectual, política e profissional, me dando a oportunidade de me reapaixonar pelas ciências sociais e pela sociologia, bem como de transitar com toda a liberdade e

interdisciplinaridade por vários cursos, temas e debates. Só tenho a agradecer a essa importante instituição, e a todo o sistema de ensino público e gratuito sustentado pelo povo brasileiro, crucial para a produção, difusão e democratização do conhecimento em nosso país. Que este sobreviva aos constantes ataques e possa ser ampliado com qualidade para usufruto das atuais e das próximas gerações.

Especificamente em relação ao presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura, agradeço à Graziela del Monaco e à Carolina Cherfem, professoras da Licenciatura em Educação do Campo, que indicaram importantes pistas e referências para essa pesquisa, e também à Agnaldo e Cristiana, da Escola de Educação Básica 25 de Maio (Fraiburgo/SC), e Michele, da Escola de Educação Básica 30 de Outubro (Lebon Regis/SC), que cederam seu valioso tempo para me contar um pouco sobre sua experiência docente em escolas de educação do campo em assentamentos de Santa Catarina. Infelizmente nossas conversas não entraram no corpo deste trabalho, mas certamente contribuíram para minhas reflexões e para a vontade de no futuro lecionar em escolas do campo. Por fim, agradeço ao olhar atento, às conversas e às contribuições fundamentais de minha orientadora Nise Jinkings.

São muitos os amigos e colegas que trouxeram mais alegria, parceria e aprendizado nesses anos de UFSC. Cito aqui especialmente Tati, Yuri, Alemão, Nati, Stela, Gigio, Pedrão, Ariel, Isa, Laísa, Luan, Helena, Noé, Akin, João, Luciana, Ral, Luiza, André, Ismael, Fran, Zé, Elisa, Tamara, Iraldo, Eugenia, Gabi, Edson, Deia, Lucas, Eduardo, Nayara, Ricardo, Patricia e Eron. Não poderia também deixar de agradecer infinitamente à Rose e ao Rogério (*in memorian*) da secretaria, pela paciência e cuidado com que tantas vezes me socorreram ao longo de todo o curso. Por fim, agradeço à minha família e ao meu maior companheiro de caminhada, Gui.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar as ideias e práticas pedagógicas construídas por movimentos sociais do campo à luz de sua trajetória histórica e política, e como se relacionaram, ao longo do tempo, com as transformações que ocorriam nos debates mais amplos sobre educação no Brasil, tendo como recorte temporal o período entre 1950 e 2010. Tendo em vista o contexto de pandemia do novo Coronavírus e a dificuldade de realização de trabalho de campo, nossa pesquisa foi feita com base inteiramente bibliográfica e documental. Primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico sobre a trajetória histórica da Educação do Campo (EdoC) no Brasil, suas concepções pedagógicas e políticas. Em seguida, fizemos um levantamento sobre as contribuições educacionais e pedagógicas de movimentos do campo que a antecederam e que lhe deixaram um importante legado: as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação Pela Base (MEB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por fim, relacionamos esses levantamentos com textos que contextualizassem as ideias pedagógicas e as lutas sociais do campo de cada período, passando pelo momento de forte ideário nacional desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960, pela ditadura empresarial militar dos anos 1960 e 1970, pelo período de redemocratização dos anos 1980 e pela ascensão do ideário e de práticas neoliberais e pós-modernas nos anos 1990 e 2000. Demonstramos a importância de situar a ação pedagógica de movimentos sociais do campo em relação às principais disputas e conflitos de interesse presentes na sociedade de forma ampla, de modo a lançar luz sobre a complexa relação entre movimentos sociais, Estado (políticas públicas e universidades), organismos internacionais (com destaque para a UNESCO), Igreja católica (com destaque para a CNBB) e setor privado, que estão permanentemente em relação ora de colaboração, ora de enfrentamento/resistência, ora de cooptação.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos sociais. História das ideias pedagógicas.

ABSTRACT

The present research sought to analyze the pedagogical ideas and practices built by rural social movements in their historical and political trajectory, and how they related, over time, to the transformations that occurred in the broader debates about education in Brazil, taking as a time frame the period between 1950 and 2010. Given the pandemic context of the new Coronavirus and the difficulty of developing fieldwork, our research was based entirely on bibliography and documents. First, we carried out a bibliographical review about the historical trajectory of Educação do Campo (EdoC) in Brazil, its pedagogical and political conceptions. Then, we studied the educational and pedagogical contributions of rural movements that preceded it and that left an important legacy: the Peasant Leagues, the Grassroots Education Movement (MEB) and the Landless Rural Workers Movement (MST). Finally, we related these observations to texts that contextualized the pedagogical ideas and the social struggles in the countryside of each period, going through the strong national developmentalist ideology of the 1950s and 1960s, the military dictatorship of the 1960s and 1970s, the redemocratization period of the 1980s, and the rise of neoliberal and post-modern ideology and practices in the 1990s and 2000s. We demonstrate the importance of situating the pedagogical action of rural social movements with the main disputes and conflicts of interest present in society at large, in order to shed light on the complex relationship between social movements, the State, international organizations (especially UNESCO), the Catholic Church (especially CNBB), and the private sector, which are permanently in a relationship of collaboration, confrontation/resistance, and co-optation.

Keywords: Rural Education. Social movements. History of pedagogical ideas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEBs Comunidades Eclesiais de Base
CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAR Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE Conselho Nacional de Educação
CNER Campanha Nacional de Educação Rural
CONAQ Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas
CONEC Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPC Centro Popular de Cultura
CPT Comissão Pastoral da Terra
EdoC Educação do Campo
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENERA Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAO Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FHC Fernando Henrique Cardoso
FMI Fundo Monetário Internacional
FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
GCEC Coordenação Geral de Educação do Campo
GPT Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB Instituto Superior de Estudos Brasileiro
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC Licenciatura em Educação do Campo
MAB Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP Movimento de Cultura Popular
MEB Movimento de Educação Pela Base
MEC Ministério da Educação
MEPES Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MMC Movimento de Mulheres Camponesas
MNCA Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MPA Movimento dos Pequenos Agricultores
MPP Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC Programa de Aceleração do Crescimento
PCB Partido Comunista Brasileiro
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PEJR Programa Empreendedorismo do Jovem Rural
PJR Pastoral da Juventude Rural
PNA Programa Nacional de Alfabetização
PNE Plano Nacional de Educação
PNERA Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RENEC Representação Nacional das Emissoras Católicas
SAPPP Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco
SCA Sistema Cooperativo dos Assentados
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UFBA Universidade Federal da Bahia
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
ULTAB União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB Universidade de Brasília
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice

INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO I – PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	8
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	18
Anos 1950 e 1960: Ligas Camponesas e Movimento de Educação Pela Base.....	18
Anos 1980 e 1990: A Educação dentro do MST.....	30
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO HOJE.....	41
Projeto Político e Formativo da Educação do Campo.....	42
Trazendo algumas controvérsias para o debate.....	46
O contexto da disputa: a educação nos anos 1990 e 2000.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
Bibliografia.....	63

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura nasceu como desdobramento de minha pesquisa de mestrado¹, em que comparei os discursos políticos da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e da Via Campesina² sobre agroecologia. Na ocasião, pude identificar o papel estratégico da educação para os movimentos sociais que compõem a Via Campesina, como forma de ampliar a escala da produção agroecológica de forma descentralizada nos territórios.

Os movimentos que compõem a Via Campesina reivindicam e constroem escolas camponesas tanto de educação formal (em todos os níveis de ensino), quanto de educação aberta ou informal. Há grande esforço para o desenvolvimento de metodologias sociais e pedagógicas horizontais, que integram o conteúdo escolar ao trabalho, à militância política e às características socioculturais das diversas comunidades camponesas, de modo a promover o diálogo de saberes entre o conhecimento científico/acadêmico e o conhecimento popular. Segundo Peter Rosset e Lia Barbosa (2019) as escolas da Via Campesina “estão estruturadas por princípios político-pedagógicos comuns: a práxis como princípio da formação humana, o internacionalismo, o trabalho como princípio educativo, a organicidade e o vínculo com a comunidade” (Rosset e Barbosa, 2019, p. 49). Os autores chamam a perspectiva pedagógica da Via Campesina de “Pedagogia Camponesa Agroecológica”, que é

(...) articulada pela Pedagogia do Exemplo, uma práxis pedagógica própria do chamado Método “Camponês a Camponês” – CaC (MACHÍN et. al., 2012). O fundamento epistêmico dessa perspectiva dialoga com a tradição do pensamento pedagógico latino-americano, inspirador de concepções de educação, de pedagogia, de sujeitos educativos e de projeto educativo para um porvir revolucionário (BARBOSA, ROSSET, 2017a). As revoluções cubana e nicaraguense são reconhecidas por muitas destas organizações, pela recuperação do trabalho como princípio educativo (CASTRO, 1974), e no debate teórico-político da Pedagogia do Exemplo de Che Guevara (GUEVARA, 2004). (Rosset e Barbosa, 2019, p. 48)

Lendo esses materiais, percebi que infelizmente não tive contato com nenhuma dessas abordagens pedagógicas durante meu curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, começou a se esboçar um primeiro tema de interesse para o meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL): conhecer as concepções e práticas

¹ REINACH, M. H. M. Controvérsias sobre a Dimensão Social da Agroecologia: uma comparação entre os discursos políticos da FAO e da Via Campesina. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

² A Via Campesina é um movimento social internacional que surgiu em 1993 e que, segundo seu site oficial (<https://viacampesina.org/es/>), hoje é formado por 182 organizações de 81 países, reunindo uma base social de mais de 200 milhões de camponeses e camponesas, pequenos e médios agricultores e agricultoras, sem-terras, jovens e mulheres rurais, indígenas e povos originários, migrantes, trabalhadores e trabalhadoras agrícolas de quase todos os continentes (com exceção da Oceania).

pedagógicas construídas por movimentos sociais do campo. No Brasil, os movimentos sociais vinculados à Via Campesina³ têm larga trajetória na construção da chamada Educação do Campo, e por isso esta tornou-se meu tema de pesquisa. Em um primeiro levantamento sobre a situação da Educação em zonas rurais do nosso país um dado me chamou especial atenção: segundo o Censo Agropecuário de 2017,

Do total de produtores agropecuários⁴, 15% declararam que nunca frequentaram escola; 14% frequentaram até o nível de alfabetização, e 43%, no máximo, o nível fundamental. Assim, podemos constatar que 73% do total de produtores possuem, no máximo, o ensino fundamental (antigo primário) por nível de escolaridade. Do total que declarou já ter cursado escola, no máximo até o ensino fundamental, que totaliza 2.913.348 de produtores, 1.938.092 ou 66% declarou não ter terminado o curso. Além disso, 1.164.710 produtores (23%) declararam não saber ler e escrever (IBGE, 2019, p. 68).

Segundo o *Pacto Para o Desenvolvimento da Educação do Campo* (SANTA CATARINA, 2018, p. 47), em 2008 se constatava que a taxa de analfabetismo era de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; que a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais era de 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; que a taxa de distorção série-idade nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas; que o perfil dos professores das escolas do campo revelava que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 43,1% tenham Ensino Médio completo e 21,6% superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano, e que, para 5ª a 8ª séries, apenas 53,1% dos professores do campo tinham formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano.

Como poderemos ver neste trabalho, essa enorme disparidade não existe hoje por acaso. É fruto de décadas de políticas que expressam modelos educativos condizentes com um padrão de desenvolvimento marcado pelo êxodo rural e pela construção de um campo sem camponeses, no qual reina a grande propriedade capitalista da terra, e que reflete um processo histórico de não reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos.

Durante séculos os povos do campo foram tratados com profundo descaso pelo poder público. Oliveira e Campos (2012) mostram como a desigualdade social é acentuada com a negação do acesso aos direitos humanos, em especial a educação, a essa população – que frequentemente têm a infância e a juventude encurtadas com a ausência das escolas e sua inserção precoce no mundo do trabalho. A precariedade da infraestrutura escolar é generalizada, expressando-se nas

³ Os movimentos sociais brasileiros que hoje fazem parte da Via Campesina são: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Informação disponível em: <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/regiones/america-del-sur/> - Acesso em maio de 2021.

⁴ O Censo agropecuário de 2017 não deixa claro se a categoria genérica de “produtores agropecuários” engloba trabalhadores rurais assalariados, proprietários de terra, agricultores familiares, rendeiros etc.

instalações físicas, na predominância de escolas multisseriadas sem investimento adequado, na falta de professores devidamente qualificados em nível superior⁵, bem como na falta de garantias para a sua formação continuada. O fechamento indiscriminado de escolas do campo⁶ por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino reforça que estamos longe da universalização do acesso à educação básica. Permanece a política de nucleação e de oferta de transporte aos educandos para escolas urbanas (muitas vezes em verdadeiras viagens), o que contribui para a evasão, repetência e distorção série-idade. Além disso, o direcionamento de estudantes do campo para as escolas urbanas reforça a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, com ausência de materiais didáticos contextualizados, o que nega aos jovens do campo o direito de pensar o mundo a partir de onde vivem e de sua realidade. Como veremos, foi no enfrentamento desta realidade que a proposta da Educação do Campo surgiu e se estruturou, resultante de reivindicações e práticas históricas dos movimentos sociais do campo, institucionalizando-se como política pública.

Um artigo atual de sistematização da produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil (SOUZA, 2020) destaca que grande parte das pesquisas demonstram a fragilidade na materialização das políticas públicas de Educação do Campo, dada a formação ainda precária dos professores para adaptar o ensino que aprendem nas universidades ao contexto rural e à abordagem engajada proposta pelos movimentos camponeses. Os trabalhadores da educação e professores das escolas do campo são chamados a participar e problematizar a realidade da escola pública, o campo e as próprias políticas públicas educacionais e suas práticas educativas, mas muitas vezes não estão preparados para fazer isso. Há estados em que a ênfase na formação crítica dos professores é mais intensa, enquanto em outros há professores e licenciandos que nem sequer conhecem a existência da Educação do Campo, ou que se apropriam da expressão mas não compreendem sua lógica, significado e fundamentos históricos (SOUZA 2020).

Isso pôde ser sentido na minha própria formação. Apesar de na Universidade Federal de Santa Catarina contarmos com um curso de Licenciatura em Educação do Campo, não recebi sua influência em minha própria formação no curso vizinho, de Licenciatura em Ciências Sociais, que inclusive suspendeu sua única disciplina voltada à Sociologia Rural. Meus conhecimentos nessa área tiveram de partir de buscas pessoais e de inserção profissional, mais do que da minha formação docente pela UFSC.

⁵ Em 2010, mais de 70% das escolas rurais eram multisseriadas, e 61% dos docentes atuantes no campo não tinham formação superior (FERNANDES, 2010 *apud* OLIVEIRA E CAMPOS, 2012)

⁶ A campanha nacional do MST contra o fechamento das escolas do campo em 2011 denunciou que mais de 24 mil escolas tinham sido fechadas no meio rural desde 2002 (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012).

Da mesma forma que a Educação do Campo, o ensino de Sociologia foi historicamente marginalizado em nossa sociedade, haja vista a frequência com que entrou e saiu do currículo obrigatório das escolas brasileiras, acompanhando os ânimos políticos de cada período. Ainda assim, Russczyk e Schneider (2013) e Martins e Fraga (2015), destacam diversos pontos de convergência e de potencialidades de diálogo entre o ensino de Sociologia e a Educação do Campo⁷, - em especial por ambas visarem ao desenvolvimento dos sujeitos através do pensamento crítico sobre a realidade social que os cerca. Porém, os autores reconhecem que a formação no âmbito das licenciaturas em Sociologia/Ciências Sociais ainda é deficitária em relação à compreensão histórica, cultural e política dos sujeitos do campo: “Para Cavalcante (2010, p. 561), a academia bebe do rural seus desassossegos há algum tempo, mas proporcionalmente pouco retorna para que este rural saia do seu patamar de objeto de estudo entre o lamento e a excentricidade” (MARTINS E FRAGA, 2015).

Ou seja, o “campo” aparece na graduação de Ciências Sociais muito mais como objeto de estudo do que como possível espaço para a atuação profissional docente. Desse modo, o presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura busca preencher o que considero uma lacuna em minha própria formação, e que certamente é também uma lacuna na formação de muitos outros colegas que pretendem atuar como professores de ciências sociais. Nas universidades somos preparadas/os para atuar em escolas urbanas, refletindo muito pouco sobre (e conseqüentemente vislumbrando muito pouco) a possibilidade de atuação em escolas do campo. Essa situação é apenas mais um aspecto que contribui para a falta de professores de Sociologia nas escolas de comunidades rurais, e que reforça o projeto de campo sem camponeses ou de ensino estritamente técnico, almejado pelo agronegócio. Porém, é evidente que a falta de professores de Sociologia se insere em um contexto mais amplo de instabilidade na adoção da disciplina de Sociologia como obrigatória nos currículos escolares, bem como de uma falta de professores e de formação continuada no Brasil em geral, que vai para além da Sociologia ou das Escolas do Campo em específico.

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura representou, portanto, a tentativa de suprir uma lacuna em minha própria formação, me preparando, enquanto docente, para os debates e possível atuação enquanto professora de sociologia em escolas do campo. A princípio, havíamos decidido pesquisar o ensino de sociologia em escolas vinculadas à Educação do Campo em Santa Catarina. Porém, inspiradas pelo livro de Demerval Saviani “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, mergulhamos na instigante relação entre ideias e práticas pedagógicas e seu contexto

⁷ No caso de Martins e Fraga (2015), não só entre o ensino de Sociologia e a Educação do Campo, mas também entre o ensino de Sociologia e as demais modalidades diferenciadas de ensino, manifestas e explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013: a Educação Especial, Educação Técnica e Profissional de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Prisional, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância.

histórico. Entendendo essa pesquisa como uma primeira aproximação dos debates em torno da Educação do Campo, optamos por realizar uma pesquisa teórica, com o objetivo de conhecer as concepções e práticas pedagógicas construídas por movimentos sociais do campo à luz de sua trajetória histórica e política, e como se relacionaram, ao longo do tempo, com as transformações que ocorriam nos debates mais amplos sobre educação no Brasil.

Para dar conta do estudo proposto, optamos por realizar primeiramente um levantamento bibliográfico sobre a trajetória histórica da Educação do Campo (EdoC) no Brasil, suas concepções pedagógicas e políticas. Em seguida, fizemos um levantamento sobre as contribuições educacionais e pedagógicas de movimentos do campo que a antecederam e que lhe deixaram um importante legado: as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação Pela Base (MEB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por fim, relacionamos esses levantamentos com textos que contextualizassem as ideias pedagógicas em seu momento histórico e em relação às lutas sociais de cada período, fazendo também uma análise de debates e controvérsias contemporâneos em relação à EdoC. Tendo em vista o contexto de pandemia do novo Coronavírus e a dificuldade de realização de trabalho de campo, nossa pesquisa foi feita com base inteiramente bibliográfica e documental. Realizamos, assim, um estudo panorâmico sobre o universo da Educação do Campo e seus antecedentes, de modo a situar suas principais controvérsias e campos de debate pedagógico e político, rupturas e continuidades, ontem e hoje.

Nosso Trabalho de Conclusão de Curso está organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo repassou a trajetória histórica da educação voltada ao meio rural no Brasil, desde as políticas oficiais de educação rural dos anos 1930 (em um contexto de marginalização e subordinação dos trabalhadores rurais aos diferentes interesses econômicos de diferentes períodos) até os contrapontos que foram surgindo a esses modelos ao longo de nossa história, e que culminaram na elaboração, nos anos 1990, da expressão “Educação do Campo” e nas diferentes políticas públicas, entidades e instituições criadas sob esse nome.

Uma vez que vários autores apontam que teria ocorrido uma desvirtuação dos princípios originais da Educação do Campo como resultado das disputas internas ligadas à sua incorporação pelo Estado, tentamos entender que princípios originais seriam esses, e como o debate foi colocado em diferentes momentos de nossa história. No segundo capítulo destrinchamos, portanto, as contribuições educacionais e pedagógicas das Ligas Camponesas, do Movimento de Educação Pela Base (MEB) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificando em cada um deles seus atores, objetivos políticos e formas de atuação. Nesse capítulo pudemos observar a influência do ideário nacional desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960 sobre as Ligas Camponesas e sobre o MEB, bem como a presença determinante da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em suas formulações educacionais. O capítulo trata também das rupturas e continuidades desse legado sobre a trajetória da educação dentro do MST, em um momento posterior (anos 1980-1990) e igualmente fundamental para o surgimento do que viria a ser a proposta da Educação do Campo propriamente dita.

Depois dessa volta ao passado, no terceiro capítulo retornamos ao estudo sobre a Educação do Campo contemporânea, nos aprofundando em seu projeto político e formativo, em algumas das suas principais controvérsias e debates internos e no cenário em que se travaram essas disputas. Situamos a educação dos anos 1990 e 2000 em um período de pós redemocratização, concomitante à ascensão do ideário e das práticas neoliberais e pós-modernas. Neste contexto, a educação esteve sob forte influência de tendências privatistas e orientada, majoritariamente, por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, retomando os pontos de maior destaque de nosso estudo, em especial no que se refere à complexa relação entre movimentos sociais, Estado (políticas públicas e universidades), organismos internacionais e Igreja Católica, que atravessou todos os períodos históricos analisados e que esteve permanentemente marcada por tensionamentos que passaram, ora pela colaboração, ora pelo enfrentamento/resistência, ora pela cooptação. Apontamos, também, possibilidades de futuras pesquisas a partir do presente trabalho.

CAPÍTULO I – PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A trajetória da educação rural se inicia na década de 1930 no contexto de industrialização nascente no país, acompanhada por intenso êxodo rural e crescente urbanização. Nesse cenário a educação rural esteve associada ao discurso da modernização do campo, tendo como premissa o atraso do campesinato e a necessidade de educá-lo para se enquadrar nos padrões do sistema produtivo moderno (FREITAS, 2012). Nos anos 1940 as Leis Orgânicas da Educação Nacional refletiam as concepções de inspiração fascista do Estado Novo, e faziam uma diferenciação muito clara entre o oferecimento de educação integral para as elites e de ensino profissional para os filhos de operários. Essa diretriz técnica para as classes populares se manteve nos anos 1960, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 estabeleceu o enfoque profissionalizante para os serviços educacionais das zonas rurais (RUSSCZYK E SCHNEIDER, 2013).

Apesar de ter sido instituída no segundo mandato de Getúlio Vargas, marcado agora por tentativas de aproximação com os movimentos sociais e sindicais, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952 carregava uma perspectiva igualmente questionável, ao propor “civilizar o homem do campo” e aumentar sua produtividade, incentivando o consumo de insumos agrícolas através de cursos de extensão.

[...] vigorava na formação docente ofertada a vinculação de que era preciso despertar elevado espírito social, de civismo e implantar a compreensão da função moral e cívica no exercício do magistério e das possibilidades da escola como fator de elaboração cultural e econômica, o que, por sua vez, originaria acentuada influência civilizadora nas comunidades nas quais as/os docentes atuavam [...]. Em dezembro de 1951, um relatório apresentado pelo professor Nelson Romero, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, ao Ministro da Educação brasileiro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, descreveu que “já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolas, espalhar postos de saúde e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo”(FERREIRA E SOUZA, 2018, pgs. 71 e 73).

Os projetos desenvolvidos pela CNER eram à época direcionados dos Estados Unidos para o Brasil e administrados pelo Ministério da Agricultura, tendo como principal objetivo manifesto, o aumento da produtividade do trabalho agrícola (*Ibid.*). Apesar de sua retórica construir-se em torno de supostos benefícios à população rural, observa-se que esses sujeitos eram secundarizados e sua identidade negada, em um verdadeiro projeto de “aculturação”, voltado ao suprimento de força de trabalho local para os latifúndios. Para Freitas (2012), a Educação Rural contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais no campo, incitando os camponeses a aderir à “modernidade” em condição subordinada. Reforçou também a imagem negativa dos camponeses e de seu modo de vida, e ao invés de “fixar o homem à terra” (como se afirmava), teve o efeito

inverso: acentuou a pressão sobre os trabalhadores rurais em torno da busca por melhores condições de vida e dignidade nos centros urbanos.

Embebidos no contexto de ideário nacional-desenvolvimentista, mas buscando criar contrapontos ao modelo predominante (tanto educativo como de sociedade), emergiram movimentos sociais do campo vinculados a partidos de esquerda e a setores progressistas da Igreja Católica, que no final da década de 1950 e início da de 1960 contribuíram para colocar a questão agrária no centro dos debates políticos brasileiros. Durante o governo de João Goulart se consolidou fortemente a ideia de que o Brasil precisava de uma reforma agrária que eliminasse os latifúndios, vistos por grande parte da sociedade como obstáculos ao desenvolvimento. Da mesma forma que as elites rurais aliavam seus modelos educacionais a seu projeto político e de sociedade, as organizações populares desenvolviam perspectivas pedagógicas alinhadas à educação popular e à valorização do sujeito camponês e de seu espaço de vida, trabalho e cultura, visando à transformação social (FREITAS, 2012).

Datam dessa época as inovações pedagógicas do método Paulo Freire⁸ e do Movimento de Educação pela Base (MEB), por sua vez fortemente associado às Ligas Camponesas e sindicatos rurais que compunham a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)⁹. Tanto o MEB quanto o método Paulo Freire carregavam uma orientação política que visava gerar conhecimento crítico e conscientização, entre as classes dominadas, sobre a realidade em que viviam. A “educação popular” desenvolvida no período abarcava um conjunto de práticas que se realizavam e se desenvolviam no interior de um processo histórico mais amplo de luta e sobrevivência de setores populares. Essas iniciativas serão desenvolvidas e contextualizadas em maiores detalhes no Capítulo II do presente trabalho.

A partir de 1964, a ditadura civil-militar extinguiu quase que por completo esses projetos educativos e desarticulou grande parte dos movimentos sociais. Novamente houve intenso fortalecimento de uma perspectiva instrumental e tecnicista para a educação que, como não podia deixar de ser, atingiu também a educação rural. A implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário continha um caráter instrumental, para atender às demandas de força de trabalho para o processo de industrialização da agricultura e da disseminação dos pacotes da Revolução Verde no país. Aqui, é importante termos em mente que a Revolução Verde implementada no Brasil nos anos 1970 foi parte de um fenômeno global, não se resumindo a uma

⁸ Vale mencionar que em 1963 João Goulart chegou a convidar Paulo Freire para organizar o Plano Nacional de Alfabetização, mas este plano foi interrompido com o golpe de Estado de 1964.

⁹ As Ligas Camponesas surgiram em 1945, foram duramente reprimidas em 1947, junto à perseguição ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), mas ressurgiram em Pernambuco no ano de suicídio de Getúlio Vargas, em 1954. Nesse mesmo ano, o PCB criou a ULTAB. Já o MASTER nasceu alguns anos depois no Rio Grande do Sul, em 1960.

revolução técnica e tecnológica na agricultura, mas abarcando uma série de mudanças profundamente sociais, políticas, culturais, organizacionais e ambientais, expressando a culminância de diversos eventos históricos e dinâmicas econômicas globais¹⁰.

A exportação do modelo produtivo agrícola da Revolução Verde foi um eficiente mecanismo de manutenção da soberania dos países centrais e renovação da dependência dos países periféricos. No Brasil, seus efeitos foram sentidos no aprofundamento da concentração da produção, de terras e recursos naturais, marginalização das unidades agrícolas subcapitalizadas, intenso êxodo rural, desemprego e pauperização do campo e precarização da vida nas cidades, contaminação de alimentos, água e ar, empobrecimento dos solos, danos à saúde humana e animal, alta dependência dos pequenos agricultores às multinacionais de biotecnologia, endividamento e vulnerabilidade dos trabalhadores do campo e do campesinato.

Tais transformações só poderiam ser levadas à cabo por um regime extremamente autoritário como foi nossa ditadura empresarial militar. No âmbito dos movimentos educacionais voltados ao campo, educadoras/es e lideranças ligadas/os aos setores populares foram perseguidas/os e exiladas/os, tendo restado apenas alguns focos de resistência no interior de movimentos progressistas da Igreja Católica: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)¹¹, a Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹², a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag)¹³ e a Pedagogia da Alternância¹⁴ (Freitas, 2012).

Somente entre a 2ª metade dos anos 1970 e o início dos anos 1980, houve o fortalecimento das mobilizações pelo fim da ditadura militar, que por sua vez se encontrava enfraquecida pela crise econômica. Essa correlação de forças favoreceu a abertura de um processo de “redemocratização”. Ainda que marcado por ambiguidades visando a continuidade da ordem socioeconômica vigente, tal processo foi atravessado pela retomada da luta pela terra no Brasil, com ocupações e acampamentos especialmente entre 1979 e 1984 no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato

¹⁰ Para maior detalhamento sobre a Revolução Verde e suas implicações geopolíticas, ver “Algumas Considerações sobre a Revolução Verde”, em Reinach, 2020.

¹¹ Fundadas em 1960, as Comunidade Eclesiais de Base tornaram-se um importante espaço de encontro de diversos setores sociais para atuação política mesmo sob o governo militar (informação disponível em: <https://bit.ly/2UuJmin> – acesso em julho de 2021)

¹² A Comissão Pastoral da Terra foi fundada em 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), como resposta à grave situação a que estavam submetidos os trabalhadores rurais durante a ditadura militar. O vínculo com a CNBB ajudou a CPT a manter-se ativa mesmo no período de maior repressão (informação disponível em: <https://bit.ly/3eCsptf> – Acesso em julho de 2021).

¹³ A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura foi fundada em 1964, ainda durante o governo de João Goulart. Apesar de ter várias lideranças presas e exiladas com o Golpe Militar, manteve-se ativa depois de 1968, contribuindo para a organização sindical dos trabalhadores rurais e para a ampliação da luta pela redemocratização (informação disponível em: <https://bit.ly/3ixDFIC> – acesso em julho de 2021)

¹⁴ A Pedagogia da Alternância se inicia em 1968, no Espírito Santo, por meio da Igreja Católica.

Grosso do Sul, culminando na fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em 1984.

Os movimentos sociais do campo voltavam a se articular, retomando, na década de 1990, as propostas educativas geradas pelas organizações políticas do período anterior. Com esse novo fôlego, começaram a elaborar um modelo de educação popular voltado às particularidades culturais e às demandas dos camponeses.

Em 1996, sob influência desses movimentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reconheceu, ainda que timidamente, que a educação deveria contemplar as peculiaridades da vida rural e regional, valorizando a diversidade sociocultural e garantindo o direito à igualdade e à diferença (RUSSCKYK E SCHNEIDER, 2013). No ano seguinte, em 1997, o MST, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Segundo o Dicionário da Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012), foi nesse contexto que surgiu a expressão “Educação do Campo”, em que se levantou o desafio de levar a cabo uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro que contemplasse problemas enfrentados pelo conjunto da população do campo nos diferentes níveis de ensino. Segundo Anhaia (2018) o I ENERA foi o momento de síntese de ações que vinham sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo até então em torno da educação.

Na avaliação de Caldart (2004), é necessário entender o I ENERA como síntese e possibilidade de um processo maior de educação. Síntese porque traz para a discussão, em âmbito nacional, experiências vivenciadas nos mais diferentes estados do Brasil em relação ao trabalho com educação formal e não formal realizado no campo brasileiro. Possibilidade porque propõe a construção da educação a partir da classe trabalhadora do campo (ANHAIA, 2018, p. 117).

Em fins de março de 1998, as mesmas entidades que organizaram o ENERA reuniram-se com representantes de 20 unidades da Federação para implementar em seus Estados um processo de reflexão e análise sobre a Educação do Campo. Como resultado, foram realizados 23 encontros estaduais intitulados “Por uma Educação Básica do Campo”, cujas reflexões e experiências foram debatidas na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (FREITAS, 2012). Por fim, as mesmas organizações criaram a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional, que promoveu ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo a nível nacional, lutando por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os

sujeitos do campo em sua diversidade, englobando povos da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas.

Segundo Freitas (2012), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em abril de 1998, também cumpriu importante papel ao tornar-se “uma espécie de indutor da reflexão e das ações sobre a Educação do Campo” (FREITAS, 2012, p. 42). Inicialmente voltado à implementação de ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos rurais, o Pronera teve como premissa básica a construção de parcerias entre movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, escolas técnicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O elevado número de projetos assim constituídos acabou ajudando a acelerar os debates em torno de ações voltadas à Educação do Campo, de modo que o Pronera contemplou cursos de formação básica e profissional, níveis fundamental e médio, chegando até ao superior (graduação e pós-graduação) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo considerado por diversos autores passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural.

Por sua vez, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo foi responsável por realizar duas conferências nacionais por uma Educação Básica do Campo (em 1998 e 2004), que contribuíram para a construção da proposta de *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 36/2001) e sua instituição em abril de 2002 (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) (RUSSCZYK E SCHNEIDER, 2013). Em novembro de 2002 foi realizado o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, na Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de discutir a construção de políticas públicas a partir das Diretrizes Operacionais recém-aprovadas. Ao final do evento, foi elaborado um documento chamado “Educação do Campo – Declaração 2002”, que apresentava 19 propostas de ação para o recém-eleito governo Lula, e entregue na ocasião ao seu representante, José Graziano da Silva. Dentre elas, estava a reivindicação de uma instância específica no âmbito do Ministério da Educação (MEC) que fizesse a interlocução com os trabalhadores do campo e suas organizações para a construção das políticas de Educação do Campo.

Diante da pressão de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, em 2003 foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) - que posteriormente transformou-se na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) - sob a coordenação da Diretoria do Ensino Médio, vinculada à Secretária de Educação Básica.

Como se pode constatar nas Atas das reuniões do GPT do período de 2003 a 2006, as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, conforme apresentamos no início desse capítulo, bem como os encaminhamentos dos encontros, seminários e conferências nacionais, passaram a constituir a agenda de trabalho do GPT. Esse, como órgão colegiado e

consultivo do MEC, do qual os movimentos sociais e sindicais faziam parte, passou a debater as pautas de reivindicações dos mesmos (ANHAIA, 2018, p. 126).

A ampliação do diálogo por dentro da estrutura do MEC culminou na criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (GCEC), que a partir de então reuniu todos os programas voltados à Educação do Campo¹⁵. Porém, alguns autores percebem que nesses programas houve progressivamente um afastamento das propostas pedagógicas e educativas pautadas pelos movimentos sociais até então (FREITAS, 2012)

Segundo Munarim (2012), mesmo com conquistas históricas, as disputas no interior da estrutura do Estado foram permanentes. Para o autor, as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo se dirigiram em grande parte contra o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou de janeiro de 2001 a dezembro de 2010, e que representava a imposição de diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial, orientados por uma racionalidade econômico-financeira pautada pela ideologia do desenvolvimento capitalista urbano centrado, tendo como consequência mais nefasta o fechamento indiscriminado de diversas escolas do campo. Em 2005 organizações e movimentos sociais do campo construíram uma proposta de revisão do PNE baseada em sua experiência concreta, mas em lugar de sua adoção, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal Plano esteve longe de acenar para as mudanças estruturais da educação brasileira almejadas pelos povos do campo e, pelo contrário, estava alinhado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista.

Da mesma forma, em 2005 foi constituída uma comissão formada por membros do GPT e pesquisadores das Universidades Federais de Minas Gerais, Santa Catarina e Brasília, responsáveis pela elaboração do Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo e da Proposta da Licenciatura em Educação do Campo. O grupo defendia que essa iniciativa deveria compor uma política mais ampla de Formação e de Valorização dos Profissionais do Magistério, a ser criada pela SECAD e recebendo dotação orçamentária condizente com seu escopo. Porém, segundo Anhaia (2018), essa Política foi barrada por setores contrários no interior do próprio MEC, que concederam espaço apenas à elaboração do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), como experiência piloto no “apagar das luzes” do primeiro mandato de Lula e visando à sua reeleição.

Dessa forma, o PROCAMPO não avança, enquanto política, em uma proposição de formação de professores para além daquilo que está posto nos documentos das agências multilaterais e os programas já existentes. A política de editais sempre está refém de

¹⁵ Como o Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e PROCAMPO.

financiamento específico, de vontades de agentes políticos pontuais e da correlação de forças tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, demandando mobilizações constantes por parte dos movimentos sociais (ANHAIA, 2018, p. 128).

Ainda assim, em 2007 o PROCAMPO deu origem à quatro experiências piloto de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Desde então muitos outros cursos foram criados, que funcionam em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, o que garante o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem. Os alunos são preparados para atuar em escolas do campo, prevendo uma docência multidisciplinar e uma atuação profissional que vá além da docência, considerando também os processos educativos que acontecem no entorno da escola (FREITAS, 2012).

Em 2008 o Programa Escola Ativa, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuado pelos governos seguintes, expandiu-se para todo o Brasil com livros revisados e reeditados. Trata-se de uma estratégia metodológica destinada a escolas pequenas ou em locais de difícil acesso, nas quais todas as séries/anos estudam numa mesma sala de aula com um mesmo professor (as salas multisseriadas). Mesmo com duras críticas dos movimentos sociais do campo e de setores universitários, esse programa foi assumido pela SECAD como ação prioritária para a educação básica do campo, tomando a maior parte do orçamento da secretaria (FREITAS, 2012).

No mesmo ano de 2008 foi criado o ProJovem Campo – Saberes da Terra¹⁶, cujo objetivo principal era o fornecimento de qualificação social e profissional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal programa também enfrentou contradições internas, na medida que sua massificação foi realizada de forma burocrática, através de decretos e sem a construção coletiva junto aos parceiros e movimentos sociais que haviam participado do projeto piloto no período entre 2005 e 2008. O resultado foi o não alcance das metas (inicialmente estava previsto o atendimento de 275 mil jovens agricultores até 2011, mas até o final de 2010 somente 62 mil haviam sido beneficiados), o endurecimento da burocracia governamental, a fragilização dos processos de formação de professores e a desvirtuação dos princípios e de sua identidade pedagógica original (FREITAS, 2012).

Para Anhaia (2018), o conjunto de ações da SECAD revela muito mais um conjunto de programas reunidos sob o nome de Educação do Campo, do que propriamente uma política pública. Ele afirma que durante anos a SECAD contratou consultores temporários através de agências multilaterais, o que resultou em vínculos precários e rotativos de trabalhadores e fragilizou em muito a execução da política pública. Em 2004 a SECAD contava com 217 trabalhadores, número

¹⁶ Reformulação do Programa Saberes da Terra, executado como projeto piloto entre 2005 e 2008.

que caiu drasticamente ao longo dos anos, restando somente 80 em 2013. Em contrapartida, no mesmo período o número de programas e ações da secretaria mais que dobrou. Assim, apesar do período ser marcado por um maior diálogo com os movimentos sociais, o atendimento às suas reivindicações foi cada vez mais moroso e imprevisível, dependente de editais.

Em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em um esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos e organizações, agora com presença ainda mais atuante de universidades e institutos federais de educação. Nesse mesmo ano, como resultado desse esforço, o Pronera tornou-se efetivamente uma política pública, através do Decreto nº 7.352, que também dispôs sobre a política de Educação do Campo e Quilombola em todos os níveis de ensino. Tal decreto incorporou as discussões dos movimentos sociais a respeito das identidades das populações do campo, estipulando como público a ser beneficiado: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da Reforma Agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Em 2012, durante o governo Dilma, as políticas públicas para a Educação do Campo foram aglutinadas em um único programa, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Na visão de Anhaia (2018), o lançamento desse programa se insere em um momento de acirramento das disputas no interior da sociedade civil e do próprio Estado em torno da hegemonia das políticas públicas para o campo: “De um lado as Agências multilaterais e a burguesia agrária lutando para manter sua hegemonia e de outro os movimentos sociais, que no acirramento das contradições do modelo capitalista lutam por políticas no Estado Ampliado, dentre elas as de educação” (ANHAIA, 2018, p. 134).

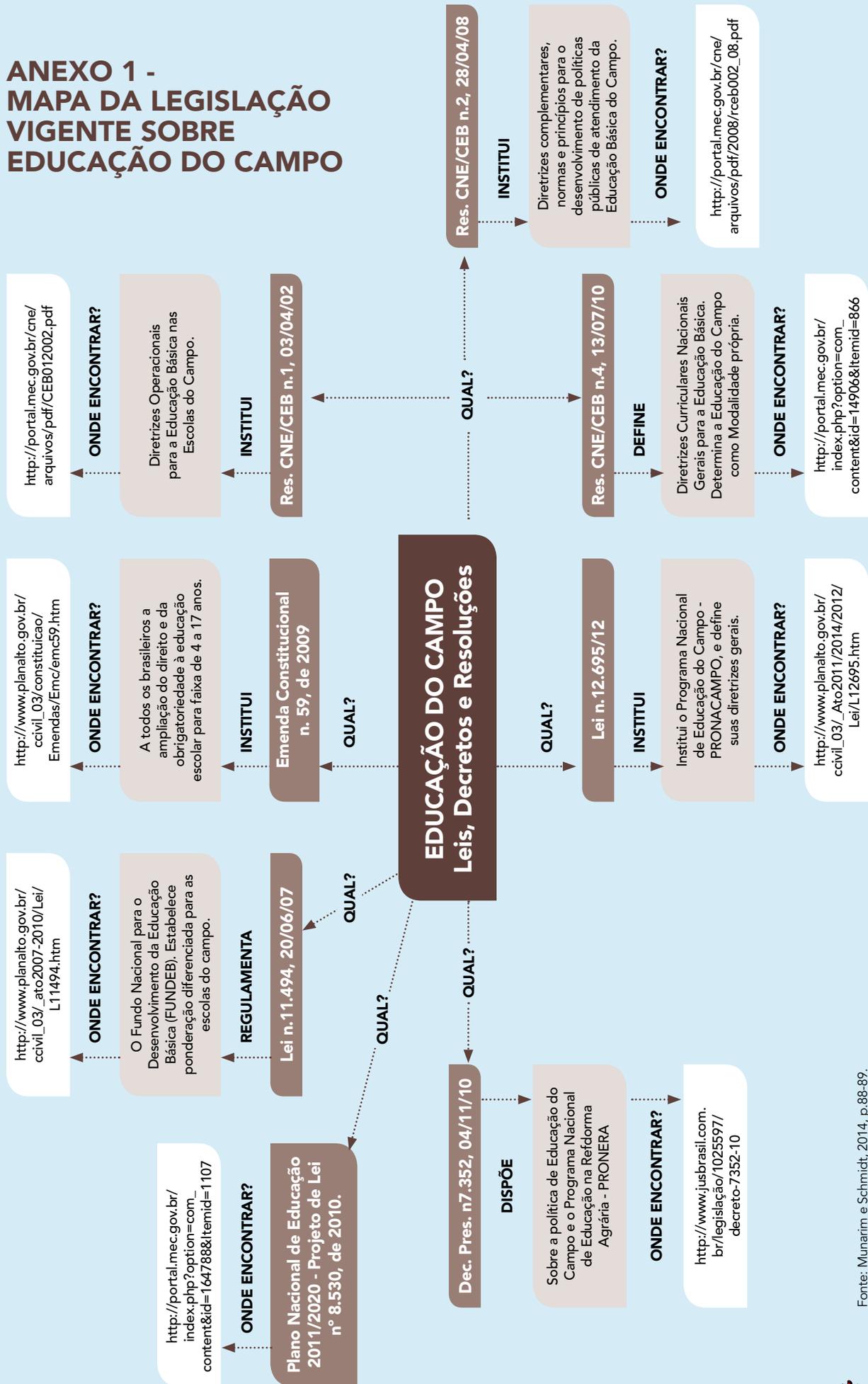
Marca dessa contradição é a presença da presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), a senadora Kátia Abreu, no lançamento do PRONACAMPO, elogiado por ela como uma iniciativa da maior importância. Na ocasião, a senadora destacou a parceria entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o MEC, que promoveria cursos de capacitação voltados ao empreendedorismo no meio rural. Aqui, a “inclusão social” visava a integração dos jovens e trabalhadores rurais ao mercado.

Segundo consta no documento do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”, o Pronacampo é expressão da hegemonia do capital internacional e do agronegócio que se apropria das conquistas da classe trabalhadora em benefício próprio. Portanto, aceitá-lo passivamente é aceitar a inclusão de algumas demandas da agricultura familiar camponesa à agricultura capitalista, com o risco de ajudar a reproduzir a ideia de que a conciliação de modelos de agricultura é possível, negociável, exatamente o que tem impedido o avanço da luta e da formulação de um projeto alternativo para o campo (ANHAIA, 2018, p. 135).

Evidencia-se aqui a posição conciliadora dos governos petistas, que buscavam atender as demandas do agronegócio, simultaneamente às demandas dos movimentos sociais. Cabe destacar que a maior parte dos recursos empenhados pelo Estado pendiam para o lado do agronegócio. Observamos, portanto, que as disputas em torno da universalização da educação básica no escopo da Educação do Campo expressam disputas maiores, em torno de fundos públicos canalizados para a reprodução do capital através da “educação corporativa” voltada ao agronegócio. Os objetivos e a concepção de educação do campo dizem respeito a distintas visões sobre a educação, sobre o campo, sobre a sociedade, sobre a humanidade. Pela lógica dominante, é a “educação rural” que deveria retornar à agenda do Estado, e não a Educação do Campo. Assim, a defesa da educação dos camponeses partilha o confronto à lógica da agricultura capitalista, que prevê sua eliminação social e até mesmo física (CALDART, 2012).

A seguir, apresentamos um mapa da legislação vigente sobre Educação do Campo no Brasil, retirado do caderno “Política de Educação do Campo”, do Governo do Estado de Santa Catarina (2018):

ANEXO 1 - MAPA DA LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: Munaïm e Schmidt, 2014, p.88-89.



CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Apesar de marcada por avanços e retrocessos no que diz respeito à sua institucionalização no âmbito estatal, a Educação do Campo honra, desde a sua origem, certos princípios pedagógicos e práticas próprios, construídos no seio das lutas sociais dos povos do campo. Uma vez que diversos autores apontam para uma suposta desvirtuação desses princípios originais como resultado das disputas internas à sua incorporação pelo Estado, é importante dedicarmos um tópico específico para nos determos neles. A seguir, focalizaremos com mais atenção determinados momentos históricos chave que foram citados apenas brevemente na descrição anterior, nos debruçando sobre as contribuições pedagógicas das Ligas Camponesas, do Movimento de Educação Pela Base (MEB) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para depois tratar do projeto político e formativo construído pela Educação do Campo.

Anos 1950 e 1960: Ligas Camponesas e Movimento de Educação Pela Base

As Ligas Camponesas são lembradas por diversos autores como o movimento que marcou a primeira experiência de reforma agrária do Brasil, e o principal movimento social agrário antes do golpe de 1964. Originalmente, tratava-se de uma associação criada em 1955 pelos camponeses do Engenho da Galileia, em Vitória de Santo Antão, Zona da Mata de Pernambuco, de nome Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Naquela época, predominavam na região os grandes latifúndios dos engenhos de cana de açúcar e as oligarquias agrárias, exercendo o poder de forma arbitrária, violenta e repressiva, continuamente concentrando terras, cargos, renda e poder.

Os latifundiários controlavam a política, o judiciário e a polícia nas áreas rurais, e impunham extensas jornadas de trabalho, baixo pagamento, alto preço dos aluguéis aos trabalhadores rurais. Além disso, costumavam cobrar o “cambão” (dia de trabalho gratuito pelo uso da terra) e proibiam a produção de alimentos para autoconsumo para que os agricultores fossem obrigados a comprar nos estabelecimentos comerciais do próprio engenho, contraindo dívidas (DA SILVA E TORRES, 2015).

Nesse contexto de fome e de extrema pobreza, a SAPPP nasceu com fins meramente assistencialistas, como um fundo de ajuda mútua para garantir que os trabalhadores pudessem “adoecer e morrer decentemente” (Ibid.). Porém, quando as 140 famílias de foreiras e foreiros de

Galileia foram ameaçadas de despejo pelo proprietário, a associação começou a ampliar seu raio de atuação, buscando garantir o direito dos camponeses a permanecerem onde moravam.

Segundo Da Silva e Torres (2015) e Silva (2020), foram os jornais de Pernambuco que apelidaram a SAPP de Ligas Camponesas, em alusão às antigas Ligas Camponesas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), extintas em 1947, com o objetivo de combater a organização e ganhar a opinião pública apelando ao discurso anticomunista. Porém, o tiro saiu pela culatra, pois a própria SAPP assumiu para si o nome de Ligas Camponesas como forma de valorizar a memória de organizações que lutaram em favor da justiça no campo. A luta dos lavradores da Galileia ganhou o apoio fundamental do advogado Francisco Julião (na época deputado estadual em Pernambuco pelo Partido Socialista Brasileiro, e eleito com o apoio do Partido Comunista Brasileiro) e de setores progressistas da Igreja católica, ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tomando assim, maiores proporções.

A Ligas Camponesas começaram a organizar congressos de camponeses e manifestações em praças públicas, dando visibilidade à luta das famílias camponesas da Zona da Mata, no Agreste e no Sertão. Com o tempo,

(...) foi se consolidando a organização da categoria de lavradores e a aliança com outros segmentos sociais empobrecidos, numa perspectiva de classe [...] Esta junção de forças teve forte influência na consolidação da primeira experiência de reforma agrária no Brasil, em 1959. Fato inédito que obrigou a entrega de porções de terras do Engenho Galileia a quarenta e sete das cento e quarenta famílias que tinham sido expulsas, abrindo o precedente para a distribuição de terras de outros engenhos a famílias necessitadas no estado de Pernambuco. (SILVA, 2020, p. 601).

Ali, as Ligas Camponesas fizeram valer a Constituição Federal de 1946, que pela primeira vez havia firmado o princípio da função social da terra, definindo que o uso da propriedade deveria estar condicionado ao bem-estar social, à distribuição justa da propriedade e iguais oportunidades para todos, prevendo a possibilidade de desapropriação caso não se observassem esses requisitos. A partir da conquista histórica da desapropriação de terras do Engenho da Galileia, as Ligas Camponesas se expandiram pelo Brasil, levando a bandeira da reforma agrária.

Nesse contexto, Silva (2020) destaca o importante papel educativo das Ligas Camponesas para a constituição de novas relações de poder no campo. Para o autor, da mesma forma que as classes dominantes têm suas formas de educação, que visam a sustentação, justificação e naturalização da dominação, exploração e opressão das classes subalternas, as classes dominadas também criam e praticam formas de educação gestadas em suas experiências sociais e políticas de resistência, visando a emancipação e a construção de uma sociedade justa.

Para angariar apoio e engajar outros camponeses no movimento, Francisco Julião e outras lideranças começaram a utilizar “a bíblia e o Código Civil como instrumentos pedagógicos

valorizados pela população, e os conflitos como recursos didáticos” (DA SILVA E TORRES, 2015, p. 599), em materiais como a “Cartilha do Camponês”, o “Guia do Camponês”, a “Carta de Alforria do Camponês”, o “ABC do Camponês”, o “Recado do Camponês”, entre outros. Rebatiam, com eles, a estratégia dos proprietários de terra, que frequentemente se apropriavam dos referenciais cristãos para justificar seu poder de mando. Comparavam, por exemplo, a saga de Moisés em busca da terra prometida com a luta dos sem terra, ou desconstruíam diretamente o discurso dominante a partir de reflexões críticas sobre a religião católica:

O latifúndio diz assim: ‘Deus castiga aquele que se rebela contra ele. Se um é rico e outro é pobre, se um tem terra e outro não, se um deve trabalhar com a enxada para dar o ‘cambão’, se um vive no palácio e outro na palhoça é porque Deus quer. Quem se rebela contra isso, se rebela contra Deus. Sofre os castigos do céu: peste, guerra e fome. E quando morre vai para o inferno. O pobre deve ser pobre para que o rico seja rico. O mundo sempre foi assim. E há de ser sempre assim. É Deus quem o quer...’ Assim fala o latifundiário ao camponês. Usa o nome de Deus para assustar-te. Porque tu crês em Deus. Porém esse Deus do latifundiário não é teu Deus. Teu Deus é manso como um cordeiro. Se chama Jesus Cristo. Nasceu em um estábulo. Viveu entre os pobres. Se rodeou de pescadores, operários e mendigos. Queria a liberdade de todos eles. Dizia que a terra devia ser de quem trabalha. E o fruto era comum. São suas as seguintes palavras: ‘É mais fácil um camelo passar por um buraco de uma agulha, que um rico entrar no reino dos céus’. Porque afirmava essas coisas foi crucificado pelos latifundiários do seu tempo. Hoje seria fuzilado. Ou o internariam num asilo de loucos. Ou seria preso como comunista. Escuta bem o que te digo camponês. Se um padre ou pastor te fala em nome de um Deus que ameaça o povo com peste, guerra e fome, raios e trovões e o fogo do inferno, saiba que esse padre ou esse pastor são servos do latifúndio e não um ministro de Deus (JULIÃO, 1960, p. 15 *apud* DA SILVA E TORRES, 2015, p.602).

Segundo os autores, os trechos bíblicos eram escolhidos e desenvolvidos didaticamente de modo a estabelecer diálogos diretos com a realidade dos camponeses e com os referenciais teórico-filosóficos dos partidos políticos de esquerda. Outros materiais, como o ABC do Camponês, explicavam o que era a reforma agrária, estimulavam a união e a solidariedade entre iguais, ou traziam aspectos da legislação e dos direitos conquistados.

Em várias atividades educativas do movimento, discutia-se o Código Civil. Os camponeses e camponesas, então, conhecendo a legislação, não aceitavam passivamente a derrubada de casas, a destruição de lavouras, a saída da terra sem indenização etc. e levavam os latifundiários aos tribunais. Na maioria das vezes, a disputa judicial era vencida pelos donos dos latifúndios, mas o fato deles serem levados aos tribunais era considerado uma vitória e representava uma nova configuração das relações de poder (SILVA, 2020, p. 9).

Os autores demonstram que, apesar de continuarem em desvantagem, os instrumentos pedagógicos desenvolvidos pelas Ligas Camponesas colaboravam simultaneamente com: a formação política dos camponeses; a desconstrução de preconceitos da opinião pública contra os trabalhadores do campo; bem como tornavam-se educativos para a classe patronal e para os agentes do governo, forçando-os a atualizar suas práticas e estratégias para lidar com uma população mais consciente de seus direitos. E para além de contribuir com a formação política dos camponeses a partir dos textos e cartilhas, o próprio decurso da luta pela democratização do acesso à terra gerou

vários tipos de aprendizagens que reverberaram nas demais lutas pela conquista e permanência na terra empreendidas pelos movimentos sociais agrários posteriores.

Aqui, o conceito de educação é entendido de forma ampla, indo além dos espaços escolares mas igualmente influenciando e transformando a cultura de um povo. Na visão de Silva (2020), a experiência das Ligas Camponesas demonstra que as formas de educação elaboradas com as classes populares se contrapõem aos tipos de educação elaborados e executados pelas classes dominantes. A educação nas Ligas Camponesas buscava valorizar a visão de mundo das classes dominadas, desnaturalizando as relações sociais e de produção hegemônicas em um fazer político-pedagógico cotidiano em favor dos direitos da coletividade. Podemos perceber que essa concepção de educação que vai além da escolarização formal, forjada na luta pela terra, e em busca da conscientização dos direitos dos povos do campo no Brasil, ecoa na Educação do Campo atual.

Entretanto, um aspecto que chama a atenção é como a reinterpretação de códigos hegemônicos (a legislação vigente e a religião católica) foram escolhidos como principal recurso didático, e contribuíram de forma decisiva para legitimar a ação das Ligas Camponesas entre o povo brasileiro e o campesinato em particular. Ao longo de nossa pesquisa, foi possível perceber que a Igreja teve papel determinante junto aos movimentos sociais do campo e a iniciativas de educação popular, e frequentemente a CNBB e setores católicos mais progressistas são considerados diretamente alinhados à setores de esquerda da sociedade civil. Entretanto, apesar de terem se aliado em determinados momentos, Bilhão e Klafke (2020) apontam ambiguidades nessa relação que merecem ser consideradas para compreendermos com um pouco mais de complexidade as origens da Educação do Campo.

Na mesma época em que a CNBB estava apoiando as Ligas Camponesas, estava também envolvida em um grande programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Tratava-se do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB em 1961 em parceria com o governo federal. Para Souza (2012), o MEB “é considerado o maior projeto de educação rural do Brasil” (p. 517), e para Bilhão e Klafke (2020), “o MEB foi uma experiência das mais abrangentes e relevantes no campo da educação popular rural via rádio” (p. 9).

Souza (2012) e Fávero¹⁷ (2004) apontam que, internacionalmente, o MEB era tributário das concepções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a “educação de base”. Para o órgão, havia o entendimento de que nas regiões consideradas “atrasadas”, problemas relacionados à organização familiar e ausência de serviços comunitários

¹⁷ Cabe mencionar que Osmar Fávero pertenceu ao Secretariado Nacional do MEB desde sua criação até 1966.

impediam que as populações pobres adquirissem conhecimentos, hábitos e atitudes mais modernas.

A UNESCO assumia

o progresso das nações desenvolvidas como padrão para todos os países. Supunha-se que a melhoria do nível de vida de uma população estava na relação direta do esforço de superação dos problemas locais, a partir da tomada de consciência desses problemas e realização de ações concretas [...]. (Fávero, 2004, p. 3)

Ao mesmo tempo, considerava o analfabetismo como a expressão mais aguda do atraso econômico, apontando a urgência em extirpá-lo. Assim, a educação de base seria um arcabouço de conhecimentos modernizantes fundamentais, a serem transmitidos tanto para crianças como para os adultos.

A proposta consistia em levar conhecimentos às comunidades carentes por meio do processo educacional, favorecendo a aquisição de mecanismos para a ação comunitária e mudanças de atitudes e comportamentos sociais. O conceito de educação de base envolvia, além da alfabetização, o desenvolvimento de noções de saúde e higiene, educação moral e cívica, e educação para o trabalho (SOUZA, 2012, p. 517).

Nacionalmente, desde a segunda metade dos anos 1950 o Brasil abraçava o projeto nacional desenvolvimentista como parte da ideologia dominante. Muito influenciada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), tal ideologia era considerada progressista, na medida que questionava o padrão de produção brasileiro em torno da exportação de produtos primários, e buscava a industrialização como forma de integrar-se de forma mais dinâmica no sistema capitalista internacional. Foi nesse contexto que o economista Celso Furtado elaborou o esboço de um programa de desenvolvimento para a economia brasileira no período de 1955 a 1960, que serviu de base para o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (BILHÃO E KLAFKE, 2020).

Quando voltado ao meio rural, o discurso nacional desenvolvimentista defendia a necessidade de uma reestruturação produtiva, que “implicaria a ampliação do Estado, políticas de reforma agrária, extensão da legislação trabalhista e ampliação da educação básica aos trabalhadores rurais” (Ibid., p. 3), propostas que eram rechaçadas pelas oligarquias agrárias ainda em vigor, o que gerava atritos internos às classes dominantes. Por um breve período, pautas históricas de movimentos sociais e partidos de esquerda pareceram encontrar ressonância nos interesses de determinados setores da classe dominante, coincidindo com certas vertentes liberais. Porém, em última instância seus objetivos finais eram distintos, uma vez que os ideólogos do nacional desenvolvimentismo assumiam a manutenção e aprofundamento da ordem capitalista como pressuposto fundamental, desdobrando-se em um processo de crescimento econômico extremamente concentrador, enquanto as esquerdas mais radicalizadas buscavam romper com tal ordem e reestruturar a distribuição de riqueza e poder na sociedade.

Na Igreja, esse ambiente modernizante também afetava a hierarquia eclesiástica e pressionava por renovação. Nas décadas de 1950 e 1960, a instituição católica passou a priorizar a questão do desenvolvimento ao tomar consciência do subdesenvolvimento e da necessidade de sua superação, e, segundo Fávero (2004), estabeleceu forte vínculo com as iniciativas relacionadas à UNESCO, pautando as “reformas de base”, formulando propostas para a superação das causas estruturais da crise brasileira, e buscando renovar sua presença entre os setores mais empobrecidos. Porém, o mesmo autor afirma que a CNBB e os bispos progressistas do Nordeste não compactuavam completamente com a visão desenvolvimentista, propondo:

a) tornar o homem sujeito do desenvolvimento, recusando o planejamento tecnocrático e o crescimento econômico que, em sua opinião, não consideravam pessoas, mas apenas indivíduos; b) equilibrar o crescimento econômico urbano-industrial do Centro-Sul com uma ação decisiva na agricultura, em particular nordestina, considerando inadiável a reforma da estrutura agrária (FÁVERO, 2004, p. 5).

Diferentemente dos objetivos socioeconômicos do Estado, a Igreja tinha em vista o seu próprio projeto de “salvação popular” (BILHÃO E KLAFKE, 2020). De todo modo, é nesse contexto que nasce o Movimento de Educação Pela Base, a partir de uma aliança entre a Igreja e o Estado “na difusão da ideologia da ordem e da segurança, acenando para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais através do desenvolvimento”. Apesar de ser tido como um movimento de esquerda, Fávero (2004), Bilhão e Klafke (2020) parecem concordar que estava implícito nesse projeto o afastamento da ameaça comunista: a Igreja e o Estado assumiam o papel de diminuir as desigualdades econômicas e sociais através de um desenvolvimento “seguro”, a fim de evitar rupturas maiores e a difusão de ideologias mais “perigosas” entre a população. Os autores afirmam que em muitos aspectos a orientação do governo Juscelino Kubitschek era compartilhada por amplos setores da Igreja católica, sobretudo na CNBB, fundada em 1952, o que possibilitou a elaboração do convênio para instituição do MEB.

O governo de Jânio Quadros esteve ainda mais alinhado à perspectiva dos setores católicos progressistas, buscando imprimir no desenvolvimento uma perspectiva global e mais equilibrada, pautando a modernização da agricultura e a promoção de bem-estar entre as camadas populares (Fávero, 2004). Ao mesmo tempo, as encíclicas sociais de João XXIII, *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963); o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1963); as mensagens sociais da CNBB (1962 e 1963) marcavam o deslocamento da Igreja católica em direção às classes populares, algo que foi levado aos diversos chefes de Estado que se sucederam:

São vários os registros de ações envolvendo o prelado, destacando-se os encontros privados, reuniões e correspondências trocadas com chefes de Estado (Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart e até mesmo os governantes militares), – naquele contexto o MEB foi uma entre tantas outras iniciativas [...] tudo isso só teve efeito porque havia correspondência de pensamento entre governo e Igreja também em outro sentido: o da concepção geral dos

projetos e da preparação dos executantes em termos racionalistas, técnicos, aí inclusos os bispos e suas equipes de assessoria leiga (BILHÃO E KLAFKE, p. 12).

Bilhão e Klafke (2020) detalham os pormenores da relação entre as cúpulas do governo e o episcopado, mas não é nosso intuito nos aprofundarmos nesse ponto. O que nos interessa aqui, é que a relação entre Estado e Igreja estava marcada simultaneamente por colaboração e disputa, e nesse processo tanto a educação quanto os setores rurais ganhavam peso estratégico:

“[...] o Estado incorpora cada vez mais o peso sacral da autoridade, e a Igreja, igualmente cada vez mais, incorpora a racionalidade e a ciência à sua prática. Com essas armas, as duas instituições se enfrentam no fito de controlar a cultura, notadamente através da educação” (ROMANO, 1979, p. 246 *apud* BILHÃO E KLAFKE, p. 6).

A ação do catolicismo já se fizera sentir com relativa força no meio urbano, por exemplo, na constituição dos Círculos Operários. Entretanto, sua influência vinha declinando, pelo menos desde os anos 1940, em virtude do fortalecimento dos sindicatos de feição estatal e da militância de distintos grupos anticlericais de esquerda na organização operária. O trabalhador rural convertia-se, então, em alvo de disputas e o campo em território fértil das experiências modernizantes, de todos os matizes, como as Ligas Camponesas, por exemplo. (BILHÃO E KLAFKE, p. 7)

Tendo tudo isso em mente, podemos entender melhor o contexto de criação e implementação do Movimento de Educação Pela Base e alguns dos interesses que o motivaram, bem como localizar seus fundamentos progressistas e modernizantes.

O MEB defendia a educação de base como forma de modernização, emancipação e promoção das comunidades e do homem rural, pretendendo renovar o velho contexto do mandonismo local e da política do favor e substituí-lo por um contexto de desenvolvimento comunitário, cooperacionista, próprio das concepções racionalistas modernizadoras do populismo católico. (SOUZA, 2012, p. 517)

Para a execução do programa, a CNBB colocou a rede de emissoras filiada à Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC) à disposição do governo federal, que por sua vez repassava ao MEB parte das verbas que seriam destinadas à educação pública, fornecia o apoio de vários ministérios e órgãos federais e estaduais e cedia funcionários para sua implementação.

O sistema de escolas radiofônicas era composto por: uma equipe local, que centralizava a emissora (geralmente de propriedade da Igreja) sob responsabilidade do Bispo Diocesano; a coordenação e administração; professores-locutores, que davam as aulas a serem transmitidas pelo rádio; e monitores, que eram recrutados em cada comunidade rural. Esses monitores trabalhavam voluntariamente, e tinham como requisito mínimo saber ler e escrever, bem como conseguir seguir as instruções das aulas radiofonizadas. Eram treinados e ficavam responsáveis pela instalação da escola radiofônica (que geralmente funcionava em escolas isoladas ou locais improvisados, como galpões), matrícula, controle de frequência, prestavam auxílio aos alunos e faziam aplicação de provas. Todo mês esses monitores enviavam relatórios aos centros radiofônicos para informar sobre

o andamento das atividades. As emissões das aulas aconteciam no começo da noite, em horário adequado à população rural.

Por sua vez, o MEB fornecia quadro de giz, rádio cativo com pilhas e sintonizado apenas na estação das aulas e programas educativos, lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura, e tinha como objetivos:

a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de: alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (MEB, 1961:23 *apud* FÁVERO, 2004, p. 4)

O programa visava ir muito além da educação escolar propriamente dita, buscando de fato preparar o povo para as transformações almejadas pelas reformas de base e pelo desenvolvimento econômico, que exigiam mudanças em atitudes e comportamentos socioculturais.

Da escola, a comunidade recebeu um rol de informações e um conjunto novo de signos e significados que tinham por pretensão reorganizar o cotidiano, homogeneizando atitudes e representações, uniformizando comportamentos locais em relação aos nacionais e demonstrando preocupações de intervenção sobre o trabalho e sobre o tempo livre do trabalhador/ morador do engenho (SOUZA, 2012, p. 520)

Foi assim que as escolas radiofônicas introduziram nas comunidades rurais datas comemorativas antes por elas ignoradas, como o Dia das Mães, o Dia da Pátria/Nação (7 de setembro), a Páscoa, as festas juninas e o Dia do Trabalho. Conceitos como os de “cidadania” e “civismo” também foram introduzidos e definidos em uma perspectiva nacionalista, mantendo relação com a tomada de consciência de deveres e de direitos, e com a capacidade de tomar atitudes em prol da mudança social, desde que dentro dos limites da lei.

Como nos lembra Saviani (2013), a ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista estimularia a mobilização das massas, uma vez que seu apoio era importante para o êxito eleitoral dos dirigentes políticos. Contudo, o direito ao voto era condicionado à alfabetização, o que explica a disposição dos governantes, entre 1940 e 1963, a lançar campanhas, programas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos, tanto no meio urbano quanto no rural¹⁸. Influenciado por esse contexto, no MEB o analfabeto era considerado incompatível com a categoria de cidadão brasileiro, uma vez que este seria dotado de um conjunto de qualidades necessárias ao aprimoramento cultural (Souza, 2012).

¹⁸ Saviani (2013) cita como exemplos: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA).

As cartas analisadas por Souza demonstram a resistência dos alunos à mudança de alguns hábitos considerados impróprios à nova cultura e ao “bom comportamento social” que se esperava inculcar, e combatidos pela educação de base, como o uso de bebidas alcoólicas, o tabagismo, o porte de armas de fogo ou de armas brancas ou o uso de roupas consideradas inadequadas ao ambiente escolar. Em contrapartida, a autora destaca que a interação com as comunidades também transformava esses conhecimentos: no calendário escolar foi necessário contemplar as festas populares já existentes nas localidades, enquanto que, ao ser incorporada, a noção de cidadania “assumia um sentido claro de reivindicação e luta na conquista de direitos legítimos: do trabalho, do direito à terra, à saúde e à educação” (SOUZA, 2012, p. 521). Por fim, a autora destaca que, depois de instaladas as escolas, eram as comunidades que se viam com o desafio de fazê-las funcionar, o que dependia de sua organização social e capacidade de articulação, alicerçadas em práticas coletivas e solidárias que já existiam antes da chegada da educação de base, e que eram potencializadas por ela.

Os conteúdos dos programas radiofônicos se dividiam entre ensinamentos da língua portuguesa e matemática, e ensinamentos da educação de base. A educação de base contemplava assuntos tais como:

[...] a escola, a família e a comunidade como instâncias da organização social; o papel social dos indivíduos (que envolvia temas relativos ao comportamento social); o trabalho, o sindicato, a cooperativa e seus papéis na organização política do campo; a saúde e o corpo; a luta por direitos (que incluía a discussão da participação popular e do voto); a cultura tratada como elemento de agregação e identidade social na construção da consciência política (SOUZA, 2012, p. 522).

O MEB também assumia papel de promotor de campanhas de saúde e de saneamento básico, campanhas de vacinação, campanhas antitabagistas, bem como incentivava a mobilização popular junto ao poder público para a conquista de serviços básicos, como fossa seca, tratamento de água, eletrificação etc. Ao longo de sua história, o Movimento chegou às seguintes cifras:

O número de escolas radiofônicas variou de 2.687, em dezembro de 1961, ao máximo de 7.353, em setembro de 1963. [...] apesar de todas as crises, em dezembro de 1965 ainda existiam mais de 4.500 escolas radiofônicas. No início de 1964, ponto alto das estatísticas, o trabalho era realizado em 14 Estados [...] Nessas unidades da federação, funcionavam 60 Sistemas de Educação de Base e igual número de Equipes Locais, atingindo cerca de 500 municípios, em 1963. As Equipes Locais reuniam cerca de 500 pessoas, [...] o Secretariado Nacional, com sede no Rio de Janeiro, contratava outras 50 pessoas, quase todas em tempo integral. Em cinco anos, cerca de 320 mil alunos concluíram o ciclo de alfabetização, dos quais quase 120 mil só em 1963. 29 emissoras irradiavam programas e aulas do MEB, estimando-se de 5 a 8 milhões de pessoas direta e indiretamente atingidas por essas emissões (FÁVERO, 2004, p. 13).

Em relação às ideias filosóficas e pedagógicas por trás do MEB, Fávero (2004) destaca, para além da educação de base proposta pela UNESCO, a contribuição do Padre Henrique de Lima Vaz, cuja atuação foi decisiva para a visão de mundo que o Movimento buscava difundir. Para o padre,

o que dá sentido à história humana é o fato de "pouco a pouco, a comunicação das consciências marchar para um reconhecimento total, não em termos de dominação, mas de conciliação" (Vaz, 1962, p.4). Pe. Vaz estabelece então a dialética histórica, numa perspectiva cristã, assumida por todo o grupo cristão que se lançou na prática educativa e na prática política dos anos 1960. A dominação é compreendida como uma síntese provisória. A significação, o sentido mais profundo da história, a síntese final, deve ocorrer "em termos de reconhecimento, de reconciliação; em termos de aceitação dos homens: que estes se aceitem entre si, como homens, através de suas exigências mais profundas como pessoas" (Idem, p.5) (FÁVERO, 2004, p. 8).

No MEB, foi se desenvolvendo a ideia de que a “conscientização”, deveria corresponder ao "processo educativo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir da consciência crítica da realidade" (FÁVERO, 2004, p. 9), por isso a decisão era não impor os ensinamentos, mas sim dialogar, descobrir em conjunto as respostas e os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, em uma “prática refletida” que considerasse e valorizasse a cultura popular. Por outro lado, havia clara ambição de modificar a cultura existente no campo, ao “contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção que leve a uma *transformação de mentalidades e estruturas*” (MEB, 1962 *apud* FÁVERO, 2004, grifo nosso). Porém, para o autor, o MEB acabou aos poucos reelaborando o conceito de educação de base, ao incluir o processo de autoconscientização das massas e de construção de uma consciência crítica da realidade como peça fundamental. Tal linha político-pedagógica tomou corpo principalmente em 1963, quando materializada na produção do livro de leitura “Viver é Lutar”.

É preciso lembrar que nessa época o tema da “conscientização” também estava relacionado ao contexto mais amplo vinculado ao ideário nacional desenvolvimentista. Saviani retoma os escritos de Anísio Teixeira, em que este afirmava que “o nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos” (TEIXEIRA, 1976, p. 320, *apud* SAVIANI, 2013, p. 315). O instrumento para atingir esse nível de consciência era justamente a escola, “pois só ela, na medida em que se constituir, de fato, como o lugar do estudo e do conhecimento do Brasil, poderá mostrar o caminho da emancipação nacional” (SAVIANI, 2013, p. 316). Cabe destacar que à época essas concepções eram fortemente influenciadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1953, e que formulava, desenvolvia, difundia e aplicava a ideologia nacional-desenvolvimentista à análise da realidade brasileira e à sua transformação. A problemática do desenvolvimento nacional portanto influenciava muito as teorias educacionais daquele momento.

As ideias em torno da “conscientização” e da “emancipação” do povo, propiciadas pelas discussões e análises do ISEB foram exploradas por movimentos de educação popular, que aprofundavam a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de

consciência sobre a realidade brasileira. Aos poucos, a expressão “educação popular” foi assumindo “o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p. 317).

As reflexões do Pe. Henrique de Lima Vaz, que associam a comunicação entre consciências com a própria definição de história humana, foram, para Fávero (2004), a base a partir da qual se construiu o conceito de conscientização não só no MEB, mas em outros movimentos de educação e cultura popular que também nasciam no início dos anos 1960, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife/PE, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal/RN, o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), o Sistema Paulo Freire (cuja fundamentação teórica foi divulgada intensamente em todo o país a partir de 1963), e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com Saviani (2013), alguns desses movimentos, apesar de apresentarem diferenças e particularidades,

tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior (SAVIANI, 2013, p. 317).

O mesmo autor dedica um tópico para tratar das ideias pedagógicas de Paulo Freire, que foram a expressão mais acabada da orientação educacional seguida por esses movimentos, identificando a visão de mundo que estava por trás do método pedagógico freiriano. Naquele momento, Freire considerava que a sociedade brasileira estava observando um crescente processo de industrialização, enquanto a educação estava em descompasso com essa tendência, pois não preparava o povo para emergir na vida pública nacional e exercer uma vida democrática madura. De uma “economia de caráter complementar, comandada pelo comércio exterior”, o Brasil estaria passando a uma economia de mercado, “com o predomínio de um capitalismo florescente”, o que também significava passar “de formas rigidamente antidemocráticas, para formas plasticamente democráticas” (SAVIANI, 2013, p. 327).

Em sua visão, a industrialização forçaria um processo de transição, entre uma “consciência mágica, própria da sociedade fechada, predominante nos meios rurais” para uma “consciência transitivo-ingênua”, provocada pelo processo de industrialização e urbanização. A educação teria o papel de realizar a passagem da “consciência transitivo-ingênua” para uma consciência “transitivo-crítica”, evitando que a “consciência transitivo-ingênua” desembocasse em uma “consciência fanatizada” (algo que posteriormente ele afirma ter ocorrido com o golpe militar de 1964). A transitividade crítica seria “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política [...] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” e o inserisse nessa problemática (FREIRE, 1974, p. 88 *apud* SAVIANI, 2013, p. 324).

Tendo em vista esses objetivos, toda a matriz pedagógica de Paulo Freire voltou-se a um método ativo, dialogal, crítico e criticizador. Para Freire, o próprio ser humano seria definido como um ser dialogal e crítico, um ser de relações, que só pode se afirmar como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com outros seres humanos - algo também presente nas reflexões do Padre Henrique da Lima Vaz, citadas anteriormente. Saviani (2013) demonstra que as referências teóricas de Freire se encontram predominantemente no existencialismo (personalismo) cristão, bem como em intérpretes do Brasil e intelectuais vinculados em grande parte ao ISEB.

[...] fica claro que o horizonte da concepção pedagógica freiriana era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista. Conforme Vanilda Paiva, trata-se de uma 'síntese pedagógica existencial culturalista' que articula as ideias filosóficas do personalismo cristão com as análises sociopolíticas do isebianismo (SAVIANI, 2013, p. 329).

Ao longo de sua trajetória, Freire estabeleceu algum diálogo com a filosofia dialética e marxista, porém, nunca aderiu ao marxismo e nem mesmo incorporou em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva marxista, tendo, na realidade, se aproximado em certos aspectos da matriz hegeliana. “Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial” (SAVIANI, 2013, p. 331). Assim, mesmo no livro de Freire considerado mais crítico (*A Pedagogia do Oprimido*), a concepção de fundo que se sobressai permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão.

Com o golpe de 1964, Paulo Freire foi exilado, os bispos progressistas e as Ligas Camponesas sofreram perseguições, e o MEB teve sua perspectiva política prejudicada pelo controle ideológico e a suspensão do livro de leitura “*Viver é Lutar*”. Mesmo assim, em 1965 o MEB conseguiu retomar parte de seus trabalhos e seguiu ativo, ainda que com menos vitalidade. Segundo Bilhão e Klafke (2020), o movimento foi combatido como esquerdista, ainda que na realidade estivesse alinhado a certos setores liberais da classe dominante (que eram combatidos tanto pelas oligarquias quanto pelos militares). O fato de ser um programa da Igreja foi o que permitiu sua sobrevivência, mesmo sob a ditadura militar, o que também ocorreu com a CNBB e alguns dos movimentos sociais alinhados ao catolicismo.

Mesmo compreendido em suas contradições, há que se reconhecer a importância do MEB para a educação e para a mobilização política do campo. Para Souza (2012) o Movimento de

Educação Pela Base demonstrou todo um conjunto de potencialidades das comunidades rurais e de sua articulação política e comunitária:

Quando a escola chegou nas terras do coronel, submeteu-se a ele, mas também o contestou. Ensinou o homem comum a ler e a fazer contas, para que os patrões não o enganassem tão facilmente na hora do pagamento do barracão. A escola do MEB alfabetizou e permitiu a conquista do direito ao voto. Ao mesmo tempo, o coronel se sentia seguro porque a escola era da igreja e afastava os avanços comunistas (SOUZA, 2012, p. 526).

Saviani (2013) vai além, afirmando que o MEB,

a partir de seu segundo ano de atuação, assumiu características não previstas tanto pelo governo como pela Igreja: transformou a orientação e as práticas produzindo efeitos significativos na própria Igreja, nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos, “tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (Wanderley, 1984, p. 15). Conforme Wanderley, seus efeitos teriam atingido inclusive o aparelho eclesástico, que sofreu “impactos proféticos de transformação”, forjando ‘os embriões da Igreja popular’ (SAVIANI, 2013, p. 319).

Diante do exposto, nos parece que as Ligas Camponesas, o MEB, a CNBB, o método Paulo Freire e demais movimentos educacionais do período analisado estavam mergulhados em um caldo político, econômico e cultural que favorecia determinadas práticas pedagógicas e associativas. Suas concepções de educação eram progressistas na medida em que buscavam a justiça e a defesa dos direitos previstos na legislação, promovendo práticas associativas e combatendo a arbitrariedade das estruturas de poder vigentes no campo, em um viés próximo ao social-democrata. Porém, fica claro que não podemos confundir tais concepções com abordagens socialistas ou emancipatórias em um sentido revolucionário, e sim, associá-las a perspectivas liberais e modernizantes. As escolas do MEB não se distanciaram do papel destinado às escolas na sociedade moderna, que se volta à integração cultural dos indivíduos – ainda que nesse caso, se buscasse o cultivo de códigos, percepções, condutas e conhecimentos necessários à prática de uma democracia mais madura. Todos esses movimentos deixaram um importante legado herdado pela Educação do Campo.

Anos 1980 e 1990: A Educação dentro do MST

Certamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi um dos principais estimuladores ao desenvolvimento da Educação do Campo, e seu Setor de Educação tem dialogado e absorvido grande parte das elaborações pedagógicas da EdoC, ao mesmo tempo que emprestou uma boa parte de seu acúmulo educacional a esta última. Entretanto, apesar de muito próximas, a Educação do Campo não se confunde inteiramente com a educação do MST, e ambos os projetos educacionais guardam algumas diferenças importantes, como se pode perceber na tese de doutorado de Dalmagro (2010), que passaremos a analisar adiante. Neste tópico, abordaremos a trajetória da educação dentro do MST para compreendermos sua relação atual com a Educação do Campo.

O legado deixado pelos movimentos populares anteriores à ditadura militar descritos no tópico acima certamente influenciou a reorganização das mobilizações no período da chamada redemocratização. Muitos são os autores que atribuem o nascimento do MST em 1984 e suas formas de mobilização e de luta às Ligas Camponesas e a outros movimentos que tiveram apoio decisivo de setores progressistas da Igreja católica e associados à CNBB, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Porém, o período era outro e as questões educacionais colocadas pelos movimentos sociais e pela sociedade tinham suas peculiaridades:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 413).

Saviani (2013) destaca que essas ideias pedagógicas contra-hegemônicas estavam marcadas por ambiguidades próprias do período de “transição democrática”, que se fez “segundo a estratégia de conciliação pelo alto, visando garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (Ibid., p. 414). Novamente, nem todas as chamadas “pedagogias de esquerda” tinham um horizonte anticapitalista, transitando entre abordagens liberais progressistas, passando por concepções libertadoras de fundamentação marxista, até radicais anarquistas. O autor classifica essas pedagogias em quatro vertentes: as pedagogias da educação popular; as pedagogias da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos; e a pedagogia histórico-crítica. O desenvolvimento de algumas dessas pedagogias influenciou a elaboração do modelo pedagógico adotado pelo MST, como veremos mais adiante.

Em um primeiro momento a luta por escolas dentro do MST apareceu como uma necessidade muito concreta das famílias acampadas (DALMAGRO, 2010). As mobilizações sem terra têm o diferencial de envolver toda a família, uma vez que exigem deslocamentos em conjunto e longos períodos de moradia e permanência em acampamentos, até a conquista de um assentamento. Assim, desde as primeiras ocupações de terra do MST havia crianças, muitas delas em idade escolar, acampadas junto com seus pais, e precisavam ter algum tipo de orientação.

Inicialmente, o objetivo das atividades pedagógicas era tão somente o de ajudar as crianças a compreender o que estavam vivendo, ocupar seu tempo livre e repassar informações escolares básicas. As aulas eram geralmente dadas por mulheres acampadas, que lecionavam voluntariamente, mesmo que as aulas não valessem como ano letivo. Ali, a preocupação com a escola tinha a ver com a escola em si mesma e com o que ela representava na sociedade vigente (a importância do estudo

das crianças, a noção do direito e do dever de frequentar a escola como sinônimo de um futuro melhor, etc). A escola não era vista como um espaço a ser transformado ou politizado.

Contudo, a necessidade de explicar para as crianças o que estava acontecendo em suas vidas foi abrindo caminhos para o questionamento mais geral da instituição escolar, já que esta deveria estar sintonizada com o contexto do movimento e com a luta de seus pais. Assim, “a proposta de educação [do MST] não é fruto de imposições ideológicas, antes decorre da necessidade de sobrevivência de famílias e depois de sobrevivência da própria luta e sua organização” (Dalmagro, 2010, p. 167). Diferente do período populista, em que instituições externas propunham formas de organização e de educação para o povo (ainda que buscando dialogar com ele e tentando compreender suas necessidades), neste novo momento é o próprio povo, já organizado, que percebe a necessidade de desenvolver um projeto educativo condizente com sua realidade.

Para discutir a necessidade da escola e como fazê-la de modo diferente, é que em 1988 o MST constitui seu Setor de Educação, em articulação com educadores e entidades acadêmicas formais e informais. Em 1990 inicia-se um curso de magistério na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Fundep), no Rio Grande do Sul com 49 alunos do MST, e em 1991 o Setor elabora um Documento Básico, que aponta como princípios pedagógicos:

[...] o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; a integração da escola na organização do assentamento; a formação integral da criança; a democracia como parte essencial do processo educativo; a integração do professor na organização do assentamento; a construção de um projeto alternativo de vida social; metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento. Sublinha ainda a necessidade de a escola produzir as bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e o fortalecimento da relação entre escola, assentamento e MST (MST, 1991, p. 51). Vemos que esse documento já sinaliza para a criação de uma proposta de escola própria, além de conter as bases da proposta de educação escolar do Movimento, que posteriormente serão desenvolvidas (DALMAGRO, 2010, p. 169).

No decorrer da década de 1980 o reconhecimento e estruturação dos assentamentos foi se concretizando, o que abria mais espaço para a reivindicação de escolas nesses espaços. “Devido à proximidade cronológica do fim da ditadura militar, o período também foi marcado pela busca de legitimação das ocupações de terra e de reconhecimento legal das escolas nestas áreas” (DALMAGRO, 2010, p. 164). Em 1990, já eram 730 assentamentos no país, com mais de cem mil famílias em cinco milhões de hectares.

Os cursos de magistério na Fundep contribuíam para constituir a proposta de educação, formar e titular professores para atuar nas escolas do movimento, enquanto o Setor de Educação focava suas atividades no fornecimento de ensino fundamental (séries iniciais) em acampamentos e assentamentos. Lentamente essa atuação se estendia para as séries finais, o EJA e o ensino infantil. “Nesse período, o acompanhamento direto às escolas pelo setor de educação dos estados será

enfático, realizando também atividades de capacitação de professores, na maioria informais” (Dalmagro, 2010, p. 170). Em 1995 o MST ganha o prêmio Itaú-Unicef por seu trabalho educacional, e a produção teórica em torno da escola entra no seu momento mais fértil, com a realização de documentos, Cadernos de Formação e Boletins de Educação¹⁹.

Paralelamente, o MST estava discutindo a organização coletiva das áreas conquistadas, criando, em 1990, o Sistema Cooperativo dos Assentados (SCA). A construção de cooperativas foi a principal alternativa de organização da produção e do conjunto da vida para o MST. Porém, a partir de 1992 começaram a aparecer dificuldades com esse modelo, o que se desdobrou em uma crise econômica, social e ideológica a partir de 1995 (DALMAGRO, 2010). Segundo a autora, isso se reflete nas propostas educacionais, que passam a buscar contribuir com o trabalho agropecuário e com a criação de uma mentalidade associativa condizente com o cooperativismo. A escola passa a ser vista como

um lugar de estudo, mas também de trabalho, de aprender a se organizar, lutar e participar, o que deve estar articulado ao ensino. Isso tudo em íntima relação entre escola e comunidade. O ensino, por sua vez, deve fundamentalmente partir da prática, articulando-a com a teoria através dos temas geradores (DALMAGRO, 2010, p. 171).

Em seu Boletim de Educação n. 1, de 1992, são apresentados os três grandes objetivos da escola para o MST: “os três pilares fundamentais da escola dos Assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e amor pela luta” (MST, 1992, p. 2 *apud* DALMAGRO, 2010, p. 172). A autora destrincha cada um desses pilares da seguinte maneira:

Em relação ao “trabalho agropecuário”: “a escola tanto deve ajudar a educar para a permanência do agricultor no campo, o gosto pelo trabalho agrícola, eliminando a discriminação entre trabalho manual e intelectual, como auxiliar no desenvolvimento dos assentamentos” (Dalmagro, 2010, p. 173) bem como capacitar para a cooperação, como já dito.

Em relação ao “conhecimento científico da realidade”:

A escola, cujo currículo é “centrado na prática”, possui a importante função de auxiliar no conhecimento da realidade, os conteúdos devem a ela estar ligados. Os conteúdos não são centrais, ainda que importantes, são trazidos em função das necessidades da prática. (MST, 1992b). Literalmente: “Não estamos de forma nenhuma ignorando ou desprezando os conteúdos, a teoria, a ciência. Muito ao contrário, estamos é colocando os conteúdos no seu verdadeiro lugar como instrumentos para construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos” (MST, 1992b, p. 61). Mas o ensino deve “partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”. Despertar para a importância da história, da ciência. [...] A construção do conhecimento é ponto onde se pretende também chegar. A prática é ponto de chegada e partida, mediada pela teoria (MST, 1992, *apud* DALMAGRO, 2010, p. 174).

¹⁹ Os Cadernos de Educação eram mais direcionados para quem trabalhava diretamente com educação (militantes do setor e professores), detalhando questões político-metodológicas internas à escola. Já os Boletins de Educação voltavam-se ao público mais geral do MST, militantes, assentados e acampados, como forma de socializar os debates do setor.

Aqui nos parece clara a vinculação do Movimento às Pedagogias da Prática, que postulavam, segundo Saviani (2013) que o saber gerado na prática social deveria constituir a matéria-prima do processo de ensino. O aprendizado deveria ser autogestionário, voltado para solucionar necessidades práticas. Cada escola deveria funcionar como uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da classe trabalhadora brasileira.

E por fim, em relação ao “amor pela luta”:

a proposição é muito clara: as escolas devem ser um lugar que “prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares” (MST, 1991, p. 5). A escola deve formar pessoas com consciência e capacidade de ação, desde os interesses dos trabalhadores, portanto sujeitos da história. As crianças nos assentamentos e acampamentos já estão naturalmente participando da luta, a função da escola é exercitar esse processo (MST, 1992). E ela pode fazer isso de várias maneiras. A escola deve funcionar como uma cooperativa, exercitando a participação de todos (crianças, comunidade e professores), vivenciando a democracia na prática (DALMAGRO, 2010, p. 174).

Para chegar a essa escola, pautava-se a necessidade de que os professores fossem militantes do MST, que a relação entre a escola e a comunidade fosse orgânica, e que a condução da escola fosse coletiva. A autora afirma que se ambicionava repensar os pilares fundamentais da escola burguesa, na medida em que a escola, ao invés de formar para a cidadania burguesa, deveria formar consciências transformadoras. Ainda que voltada para a formação para o trabalho, a escola do MST visava formar para um trabalho que não fosse submetido ao mercado capitalista, mas que fosse regido por outras relações sociais, a serem praticadas na escola desde as formas de gestão até as formas de socialização do conhecimento.

De acordo com Dalmagro, Paulo Freire é citado como um dos autores mais lidos e uma grande referência para a constituição das escolas no MST, assim como são referências a Pedagogia Popular, a Pedagogia da Prática e a Pedagogia Socialista. Contudo, para a autora parece “não ter havido um aprofundamento das bases teórico-filosóficas que sustentam a Educação Popular e a Pedagogia Socialista, acabando-se por tomar como iguais perspectivas educacionais com bases teóricas distintas” (DALMAGRO, 2010, p. 209). Na avaliação da autora a teoria marxista aparece fortemente como um “ideal formativo”, mas ainda está longe de alcançar a base social que compõe o Movimento. De todo modo,

A Pedagogia Socialista parece ter sido importante no momento de pensar a forma da escola, (trabalho, organização estudantil, tempos educativos); já Freire teve um peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas. Nas escolas que se orientam na proposta de educação do MST a influência de Paulo Freire, cujos temas geradores são referência fundamental, mostra-se bem mais vigorosa. Muito difundida pelo MST para o trabalho dos educadores, o que se evidencia em sua recorrente menção nos documentos analisados e nos cursos de formação realizados, essa proposta e sua terminologia são, sem dúvida, bem mais conhecidas entre os educadores do que os complexos da experiência soviética, por exemplo (DALMAGRO, 2010, p. 210).

A partir de 1995, a conjuntura política é de ascensão do agronegócio (o latifúndio se apresenta com uma nova roupagem, mais “moderna” e subsidiado por políticas estatais) e de forte repressão ao MST por parte do governo FHC (cujo marco mais emblemático pode ser atribuído ao Massacre de Eldorado Carajás, em 1996). Ao mesmo tempo, o tema da reforma agrária é retomado com força, tendo apoio de mais de 85% da população brasileira. Apesar da repressão, o MST passa a ganhar mais espaço na mídia e é chamado a se posicionar em importantes debates da política nacional. Em 1996 já havia mais de mil escolas em assentamentos, atendendo a 120 mil alunos. Fortalecem-se também as articulações e parcerias com entidades educacionais formais:

O Iterra [Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária], criado em 1995 consistia em um espaço de formação de militantes, profissionais e laboratório da experiência de educação do MST, motivando a criação de outras escolas e centros de formação. A partir de 1998 desenvolvem-se parcerias com Universidades para cursos de Pedagogia. Fruto da pressão e força do trabalho educacional é criado o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – em pleno governo FHC, a partir do qual foi ampliada a atuação do Movimento na educação de jovens e adultos e posteriormente em Cursos diversos de nível médio e superior (DALMAGRO, 2010, p. 179).

Nesse contexto, o Setor de Educação do MST se expande para além da escola primária de acampamentos e assentamentos, passando a incorporar o nível médio, EJA, cursos técnicos, formação de educadores e ensino superior. Segundo Dalmagro, uma novidade desse período é o reconhecimento explícito em documentos do Movimento, de que a educação no MST precisaria “contribuir para a luta de classes” e para a construção da hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, de modo a educar para novos valores em uma perspectiva afirmada como socialista.

Em contrapartida, a partir de 1998 o MST se envolveu nos debates sobre a Educação do Campo (como já assinalado no Capítulo I do presente trabalho), cujas Conferências Nacionais aglutinavam movimentos sociais diversos, universidades, ONGs e secretarias de educação, cujos interesses e horizontes políticos nem sempre convergiam entre si. A luta por políticas públicas educacionais para o campo, que era a tônica do Movimento por uma Educação do Campo, direcionou a perspectiva educativa do MST a partir de então.

Em 1999, Roseli Caldart, integrante do Setor de Educação do MST e muito ativa no movimento pela Educação do Campo, defendeu sua tese de doutorado afirmando que o MST possuiria uma pedagogia própria, que conformaria a identidade dos sujeitos sem terra. A “Pedagogia do Movimento” passou então a ser orientadora dos debates e proposições do Setor de Educação que são sintetizados em 4 aspectos fundamentais para as escolas do MST:

a) estrutura orgânica da escola: embasada na forma de organização dos acampamentos, com princípios de gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas. Propõem formas e espaços de organização para estudantes, professores, comunidade, MST, o que deve funcionar de forma planejada,

coletiva e solidária. A importância de a escola preocupar-se com sua dinâmica interna deve-se ao potencial educativo emanado das estruturas ou “a forma”, isto é, a complexidade dos processos de que participamos são importantes para ampliar nossa visão de mundo [...]. **b) Ambiente educativo:** assinala a importância de organização dos espaços e relações na escola que educam o ser humano integralmente e em sintonia com o projeto do MST. Propõem-se tempos educativos como aula, trabalho, oficina, esporte/lazer, estudo, mutirão, coletivo pedagógico; e relações pautadas pela luta, mística, ecologia, entre outros valores. **c) Trabalho/Produção:** discute a importância de espaços distintos de trabalho para os estudantes na escola e da relação desta com o trabalho realizado na família e com outras formas de trabalho. Objetiva-se desenvolver, dentre as várias possibilidades emanadas dessa dimensão, especialmente a cooperação, a agroecologia, e a experiência da produção material da vida. **d) Estudo:** apresenta formas de estudos para além das aulas, propondo inclusive uma dinâmica distinta de organização desta, tendo como objetivo o “máximo envolvimento dos educandos na produção do conhecimento” (MST, 1999, p. 42 *apud* DALMAGRO, 2010, p. 182).

Dalmagro (2010) critica esse novo período, demonstrando que o Setor de Educação do MST começou a se distanciar da prática concreta das escolas e da sala de aula. Se antes as escolas eram fundamentalmente voltadas para a organização dos assentamentos e para a base material onde se desenvolvia a educação, agora seu foco se desloca para a valorização de questões culturais, valores éticos e mística. Ao invés de enfatizar a importância do acesso ao conhecimento e da ciência por parte da classe trabalhadora, passa a predominar a noção de “produção coletiva do conhecimento”. A escola é vista como apenas mais um espaço de educação permanente, dentre todos os espaços do Movimento, que são considerados igualmente educativos, e a função da escola se dissolve, não mais centrada em possibilitar o acesso à cultura e ao saber elaborados cientificamente. A autora se preocupa com essa abordagem, pois em sua visão corre-se o risco de fornecer à classe trabalhadora uma escola pobre em conteúdos. Ela afirma que é necessário rejeitar a escola conteudista, mas não o trabalho da escola com os conteúdos elaborados, que permite a socialização do conhecimento e da cultura humana de forma ampla:

Fala-se pouco no que a escola pode e deve ensinar aos sem terra. Para que mesmo escola? O que ela pode oferecer de diferente ao que o Movimento já faz? [...] As perspectivas liberais e pós-modernas de que todos os saberes são iguais, ou de que o importante é o saber da prática, da experiência, ou de que ninguém sabe mais, todos tem o que ensinar, precisam ser cuidadosamente analisadas para não nos enganarem pela (falsa) aparência de democracia que delas deriva. (DALMAGRO, 2010, p. 184).

Nesse sentido, ela pontua que o MST não pode deslizar para um relativismo que considera todas as formas de conhecimento e de cultura como equiparáveis, eliminando a importância da apropriação de conhecimentos que ainda são negados à classe trabalhadora e que são fundamentais para ultrapassar o senso comum e apreender a realidade para além das aparências. Voltaremos a este aspecto no próximo capítulo, para compreender melhor a influência das teorias pós-modernas e neoliberais em voga nesse momento.

Além disso, a autora também critica a crença exacerbada, do MST desse período, na capacidade da escola ou da esfera educacional de ultrapassarem a sociedade capitalista vigente. Para

ela, não é possível construir uma escola radicalmente diversa se o mundo ao redor segue sendo capitalista - não é possível atribuir à escola a função de formar para o trabalho e para valores socialistas se a materialidade dos assentamentos e do entorno a contradiz. Em sua opinião, tal contradição decorre do fato de haver pouca apreensão da teoria marxista pelos militantes, o que leva a “uma visão de transformação social como algo que depende do empenho e do desejo dos militantes, visão que pouco identifica a complexidade das estruturas sociais” (DALMAGRO, 2010, p. 158). Tal visão talvez seja decorrente daquilo que Saviani chama atenção em relação às pedagogias de educação popular desenvolvidas nos anos 1980, que manejavam “a categoria ‘povo’ ao invés de ‘classe’ e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo [...]” (SAVIANI, 2013, p. 416).

O próprio MST, em documento de 2007 citado pela autora, avalia que o Movimento começou a misturar muitas demandas, caindo em certo idealismo, ao tratar os cursos escolares, técnicos e profissionalizantes como a solução dos problemas da organização como um todo – como se fossem a estratégia e não apenas uma tática dentro de uma estratégia maior.

Esses dois aspectos, na visão da autora, implicaram numa dificuldade crescente de demarcar as funções educativas específicas da escola, com metas concretas e que parecessem viáveis aos educadores envolvidos em sua implementação. A escola começou a ser tomada de modo bastante generalizado e abstrato, justamente no seu momento de maior expansão:

Os textos a partir daqui serão considerados por professores de escolas e militantes em geral como muito teóricos e de difícil implementação nas escolas de assentamento e acampamento. Os professores asseveram tratar-se de uma escola ideal, a qual até desejam, mas que não pode ser concretizada na realidade em que se encontram. Os documentos do Setor de Educação já não chegarão a todas as escolas e em muitas não despertarão interesse e compreensão, enfim, seu potencial orientador diminuiu muito proporcionalmente às unidades existentes (DALMAGRO, 2010, p. 186).

Em 2001, o Boletim de Educação n.8 reconhece que há poucas escolas que de fato atuam de acordo com a Pedagogia do Movimento. A partir de 2002, durante os dois mandatos do governo Lula, ao mesmo tempo em que se desvanecia a esperança em relação às transformações estruturais no campo (pelo contrário, o governo fortalecia o agronegócio, o grande capital fundiário consolidou sua hegemonia na agricultura, antigos aliados da esquerda se deslocavam para a direita, e a pauta da Reforma Agrária perdeu toda a sua força anterior), houve uma ampliação dos convênios entre as diversas instâncias de governo e o MST, especialmente nas áreas de educação e produção (DALMAGRO, 2010). A quantidade de cursos formais organizados pelo MST se ampliou vertiginosamente, em parceria com instituições educacionais e com apoio do Pronera. Escolarizar os sem terra e profissionalizar o movimento foram os grandes objetivos do Setor de Educação nessa

época – o que não necessariamente significou, para a autora, qualidade no ensino da maioria das escolas existentes nas áreas de assentamento. “Como nunca em sua história, o MST teve experiências de ocupação da escola, escolarizando, formando militantes e profissionais, mas também como nunca as escolas de assentamentos se viram tão carentes de reflexões e orientações e de uma proposta mais concreta” (DALMAGRO, 2010, p. 190).

Por outro lado, apesar da ampliação de cursos, o seu número estava longe de suprir adequadamente a demanda dos assentados. Em 2006, em um contexto de quase duas mil escolas nos assentamentos ofertando ensino fundamental, apenas 50 unidades ofertavam nível médio. De 203 mil jovens entre 15 e 17 anos vivendo em assentamentos, 47 mil estavam fora da escola e 28 mil cursavam o ensino médio.

Um artigo de D’Agostini e Tilton de 2015 reuniu dados de pesquisas estatísticas sobre educação e a educação nas zonas rurais por institutos de pesquisa oficiais, bem como análises de diversos autores sobre essa temática, e apresentou um quadro sobre a realidade de 8679 escolas rurais localizadas em 5595 assentamentos em 1651 municípios brasileiros. Como problemáticas gerais, os autores destacaram:

- a.** a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, pois possuem estruturas inadequadas ao funcionamento do ensino: 25% dos estabelecimentos de ensino nos assentamentos funcionam em instalações improvisadas, como galpão, rancho, paiol, casa de farinha, casa de professor, igreja e outros; 29,3% são construções provisórias; 23,9% têm cobertura de zinco ou amianto e 6,1% de palha ou sapé; 68,2% possuem cozinha e apenas 7,6%, refeitório para os alunos; 48% têm apenas uma sala de aula e 22,8%, duas salas; a maioria não possui banheiro ou tem banheiro precário; a merenda é industrializada; a maioria não tem biblioteca, e os materiais didáticos, quando existem, são insuficientes. Os dados da Pnera²⁰ (BRASIL, 2005) mostram claramente que muitas escolas carecem de água tratada adequadamente: 40% possuem cacimba, cisterna ou poço para abastecimento a estudantes e professores; 30%, poço artesiano; e 10,2% utilizam a rede pública de água e esgotos. Um total de 20% dos estudantes assentados bebe água sem nenhum tratamento. Quanto à rede elétrica pública, chega a apenas 60% dos estabelecimentos; 7% utilizam lampião e 21,1% não têm sequer este tipo de iluminação. Cerca de 75,2% das escolas não têm acesso a nenhum dos meios de comunicação de massa.
- b.** 70,5% das salas de aula rurais são multisseriadas. Essas classes multisseriadas apresentam educação de baixa qualidade, devido à ausência de um projeto político pedagógico adequado e de formação dos professores para isso;
- c.** a falta de conhecimento especializado sobre políticas de Educação Básica para o meio rural, com currículos inadequados, que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- d.** a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, que sirvam para orientar, e não punir e reprimir;
- e.** o baixo desempenho escolar dos alunos e as elevadas taxas de distorção idade-série;
- f.** a precarização do trabalho docente;

²⁰ Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

g. a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e do transporte escolar;

h. a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade. A formação inicial de um grande número desses professores é de nível médio, raros com nível superior completo e poucos com nível superior em andamento. Além disso, há uma deficiência na formação continuada. Apesar de os movimentos sociais realizarem encontros de educadores e formação local em serviço, isso ainda não mostra alterações significativas na organização do trabalho pedagógico no conjunto dessas escolas.

(D'AGOSTINI e TITTON, 2015, p. 10 e 11).

Pedagogicamente, afirmam que

Interessa à escola de assentamento, [...] ao desenvolver o conhecimento científico, incidir na formação global possível de ser reconhecida nos sujeitos:

a. na capacidade de teorização: dos pseudoconceitos aos conceitos científicos, das representações ao real concreto, da alienação à emancipação (KOSIK, 1976);

b. na organização do trabalho pedagógico: na prática pedagógica, no trato com o conhecimento, nos objetivos-avaliação (FREITAS, 1995);

c. no sistema axiológico: atitudes, valores, representações perante a realidade complexa e contraditória;

d. na compreensão e utilização dos processos de produção do conhecimento científico e no acesso coletivo dos produtos das relações de produção do conhecimento, alterando-se significativamente a organização do trabalho pedagógico. (Ibid.)

Os autores reconhecem que há um enorme esforço do coletivo escolar dos assentamentos em realizar uma educação diferenciada nas escolas vinculadas à luta pela terra. Porém, tais propostas pedagógicas diferenciadas encontram limitações estruturais, dadas pelas condições de vida e de trabalho de professores e alunos. Os autores destacam como contradições observadas na prática pedagógica e na organização do trabalho nas escolas de assentamento:

a dicotomia entre teoria-prática; a frágil base teórica na formação inicial e continuada, que resulta numa fragilidade na construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas; a despolitização da prática; a burocratização do sistema de ensino; e a falta de autodeterminação, tanto dos estudantes e professores ligados ao sistema de ensino formal quanto das pessoas ligadas aos movimentos sociais (D'AGOSTINI e TITTON, 2015, p. 13).

Evidentemente, Dalmagro reconhece que a baixa qualidade educacional nas áreas de Reforma Agrária não pode de forma alguma ser atribuída ao MST, estando inserida no quadro geral de precariedade escolar brasileira. No entanto, ela entende a necessidade de apontar os limites das expectativas colocadas pelo Movimento nas parcerias com o Estado, ainda que com todo o mérito de seus esforços e de sua contribuição inestimável para as lutas sociais do campo no Brasil.

Os últimos documentos analisados pela autora (de 2006 e 2007) indicam que não houve inovações teóricas do Movimento a respeito da educação, e suas ideias fundamentais foram sintetizadas por ela da seguinte forma:

- Lutar e pressionar o Estado para criação e melhoria das escolas existentes nos assentamentos. Ampliar o nível de ensino ofertado, com Educação Fundamental completa. Lutar pela criação de ensino médio nas próprias áreas onde isso é possível e pela melhoria do acesso no caso da escola de ensino médio fora de assentamento;
- A luta por escola deve ser realizada pelas próprias famílias que precisam ser sujeitos da luta pelo direito à educação. A escola nas próprias áreas favorece a permanência das famílias no campo;
- O acesso à escola encontra-se no campo dos direitos e somente é universalizado pelo poder público, ou seja, o MST precisa estabelecer relações com o Estado em vista da universalização do direito à educação, ainda que seja na forma de pressão e luta;
- A escola deve estar em sintonia com a luta do MST, relacionando-se especialmente com os campos da produção, cultura, comunicação, valores, organicidade;
- Acesso e criação de escolas de educação profissional voltadas às necessidades produtivas das áreas de reforma agrária;
- Formação de professores própria para a realidade do campo;
- Centralidade dos sujeitos, sua cultura e seus tempos de vida;
- O estudo como uma dimensão fundamental para o avanço da luta por reforma agrária. Todo Sem Terra deve estar estudando, das crianças aos idosos, da base aos dirigentes, seja na EJA, na escola formal, nas cirandas infantis, em cursos informais, na universidade, enfim, todos devem buscar se qualificar;
- A educação é maior e acontece para além da escola. O sentido da educação deve ser a construção de uma nova sociedade. Mas a escola é um espaço importante que deve ser ocupado, somando esforços na perspectiva maior do Movimento (DALMAGRO, 2010, p. 194).

Nota-se aqui a confirmação das mudanças de perspectiva apontadas anteriormente pela autora: a centralidade da luta institucional pelo acesso à escola formal em âmbito estatal, a ênfase em elementos culturais, valores e sujeitos em detrimento da centralidade da classe, a defesa vaga de uma educação que vá “para além da escola”.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO HOJE

Com os tópicos anteriores, podemos compreender um pouco melhor as diferentes origens e influências que culminaram na elaboração da proposta de Educação do Campo. Nos parece emblemático que o termo “educação do campo” tenha nascido em um Encontro²¹ promovido em 1998 pelo MST, UNESCO e CNBB, justamente os principais atores que apareceram nos movimentos descritos anteriormente e que seguiram com forte influência social e política.

Desde a educação informal voltada à politização dos trabalhadores do campo pelas Ligas Camponesas; passando pelo movimento institucionalizado das escolas radiofônicas do MEB visando a “conscientização” e organização das comunidades rurais, que abriram caminhos para a educação popular e o método de Paulo Freire; até a construção das escolas de assentamento do MST e sua institucionalização nas políticas públicas por meio do Movimento por uma Educação do Campo, os movimentos sociais que pautaram a educação dos povos do campo foram atravessados, em toda a sua trajetória, por tensionamentos que refletem as diferentes organizações sociais e os diferentes momentos históricos em que estiveram inseridos, ora flertando com concepções liberais e social democratas ora se aproximando de abordagens de inspiração socialista e marxista.

A Educação do Campo reflete bem o momento em que os movimentos sociais buscam se articular com as ONGs e ocupar o aparelho estatal e as políticas públicas, em uma busca por conciliação de interesses característico dos governos petistas – com todos as dificuldades, limites mas também avanços que essa oportunidade representou, e que detalhamos no Capítulo I do presente trabalho. Também reflete um contexto marcado pela ascensão do neoliberalismo e das teorias pós-modernas, que deixam sua marca nas teorias pedagógicas e educacionais de nosso tempo.

Segundo Dalmagro (2010), a Educação do Campo nasceu como uma das ramificações do “Projeto Popular para o Brasil”, movimento que congregou diferentes movimentos sociais e sindicais para construir e apresentar à sociedade um projeto alternativo para o Brasil nos anos 2000. A autora pontua que a EdoC foi a ramificação que mais cresceu e que mais se relacionou com a esfera estatal, visando o acesso da população do campo à educação escolar através de políticas públicas. A diversidade de concepções políticas das organizações presentes nesse movimento fez com que a EdoC se distanciasse dos propósitos educacionais originalmente pautados pelo MST:

O propósito do MST com a EdoC era, em síntese, o fortalecimento e a ampliação das experiências educacionais dos movimentos sociais, bem como a promoção de maior acesso dos trabalhadores à escola. Seu objetivo último era de que isso contribuísse com a luta de classes. Entretanto, as motivações teóricas e políticas de outros integrantes desse movimento

²¹ I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)

se distanciavam dessa perspectiva, as quais se fortaleceram com a adesão crescente de setores acadêmicos e governamentais. A formulação da questão expressa na denominação “Educação do Campo” não deixa clara a marca de classe e permite uma oposição (falsa) entre campo e cidade e entre a educação de uma e de outra (VENDRAMINI, 2008). Com a entrada da Educação do Campo no Estado e dos setores intelectuais, muitos alinhados ao pensamento pós-moderno, passam a guiar esse movimento as noções de desenvolvimento do campo e conceitos como sujeitos, saberes, cultura [...] (DALMAGRO, 2010, p. 223)

O próprio MST coloca essas mesmas críticas em um documento de 2005, citado pela autora:

A chamada “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” ainda gera algumas dúvidas. A primeira delas é em relação a própria expressão Educação do Campo. [...] como a expressão sugere um lugar, para muitos pode não ficar suficientemente clara a perspectiva de classe. A segunda dúvida diz respeito à expressão dever do Estado, que para alguns pode significar um acomodamento do povo aquilo que o Estado oferece. A discussão reafirmou que devemos exigir do Estado que garanta escola para todo povo, mas que em nosso caso, consideramos que é dever das comunidades ocupar a escola no sentido de garantir seu projeto político-pedagógico na perspectiva da pedagogia do Movimento. O que reafirmamos na discussão: a) somente a luta conjunta pode forçar a democratização do Estado e a universalização dos direitos; [...] b) A Educação do Campo, especialmente na atual correlação de forças, não esgota nem substitui a reflexão específica do MST sobre a educação. Precisamos fortalecer nossas práticas educativas na perspectiva da Pedagogia do Movimento e na relação com um projeto socialista de educação e de sociedade (MST, 2005, p.1, *apud* DALMAGRO, 2010, p. 224)”

Para Dalmagro (2010), a relação da Educação do Campo com o Estado é necessária para elevar a escolarização do campo por meio do sistema público de ensino, mas precisa extrapolar a esfera estatal se almeja levar à uma emancipação que vá além dos limites da sociedade capitalista, ou mesmo para assegurar conquistas dentro da ordem, ainda que parciais. Em sua visão, a relação com o Estado é necessária mas insuficiente, e implica alguns riscos.

Nesse sentido, consideramos que o movimento da Educação do Campo apresenta como pontos positivos para a educação do MST a maior aproximação com outros movimentos sociais do campo e populações rurais e a união de esforços para a realização de políticas públicas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores. E, como negativos, o reforço no condicionamento da educação no MST às políticas de Estado, como também maior ecletismo teórico da proposta educacional do MST (DALMAGRO, 2010, p. 226).

Projeto Político e Formativo da Educação do Campo

Tendo conhecido os elementos históricos que caracterizaram a emergência da EdoC no Brasil, passaremos a tratar de suas concepções políticas e formativas, de acordo com uma visão “de dentro”, desde uma de suas principais referências teóricas e defensoras, Roseli Caldart. É possível perceber uma mescla das diversas concepções pedagógicas tratadas nos outros tópicos deste capítulo, e mesmo a ressonância ou algumas divergências em relação à avaliação de Dalmagro. Segundo o Dicionário da Educação do Campo, organizado por Caldart:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

A escolha do termo “do campo” nas discussões de 1998 expressa a inclusão das lutas sociais e culturais de todos os grupos que assumem politicamente o “trabalho camponês” como meio de vida, sejam eles de trabalhadoras/es, camponesas/es, quilombolas, povos indígenas ou assalariadas/os. A Educação do Campo volta-se à produção e reprodução de um modo de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza sintetizado pela agricultura camponesa. Trata-se também da busca por uma educação não *para* o campo, mas que esteja *no* campo e, principalmente, que seja *do* campo, ou seja, construída e gerida pelos seus povos. Assim, a Educação do Campo expressa

[...] uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19, *apud* CALDART et al., 2012, p. 260).

Segundo o Dicionário, a Educação do Campo é inerentemente política, na medida em que expressa a resistência, desde o polo do trabalho, ao projeto de educação, de agricultura e de sociedade que lhe é imposto pelo polo do capital. Nesse sentido, está articulada às lutas por terra, trabalho, território e soberania alimentar. Para além da defesa do direito à educação do campo em todos os seus níveis (da educação infantil à universidade), ela busca a construção de uma pedagogia crítica, politizada, situada e emancipadora, com marcado recorte de classe. Portanto, a Educação do Campo é “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem” (CALDART *et al.*, 2012, p. 265).

Optamos aqui por resgatar uma exposição feita por Roseli Caldart (2018) na ocasião do “Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA”, realizado entre os dias 12 a 15 de junho de 2018, na Universidade de Brasília (UnB), na qual ela delinea, em linhas gerais, alguns pilares fundamentais do projeto político e formativo da Educação do Campo. Caldart identifica três grandes feixes de conexões que considera essenciais para a compreensão da Educação do Campo em sua totalidade, pois expressariam o legado dos 20 anos da Educação do Campo e os caminhos futuros a seguir.

O primeiro feixe de conexões diz respeito às condições objetivas de existência da Educação do Campo, sem o qual – nas palavras de Caldart - a própria Educação do Campo não existiria. É composto pelos seguintes elementos interligados: “território – relações sociais – sujeitos – diversidade – trabalho – cultura – conflitos – lutas – comunidades – organizações populares” (CALDART, 2018, p. 124).

A autora explica que, antes de mais nada, a Educação do Campo nasce e se realiza em um território, formado a partir de relações sociais e da articulação entre sujeitos diversos. Por sua vez, essas relações sociais são fruto ou produto de determinadas culturas, pautadas pela relação entre seres humanos e natureza. Tal relação é mediada pelo trabalho, que tanto transforma a natureza, quanto permite a associação entre os diversos sujeitos. Assim, o campo é entendido como território que expressa a organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico, associando-se à uma vida em comum, uma vida comunitária porque compartilhada entre os diversos sujeitos que o habitam. O território da organização social e política permite a conexão entre a vida de cada comunidade com outras comunidades, e também com o mundo, que por sua vez é atravessado por conflitos movidos por interesses opostos entre grupos e classes antagônicas entre si. Desse conflito emergem as lutas sociais e a criação das organizações populares para fazer frente ao confronto inevitável resultante das contradições da sociedade capitalista na qual os territórios estão inseridos. (*Ibid.*)

Segundo Caldart (2018), a Educação do Campo reflete e é atravessada por todas essas relações. Está ancorada nos territórios criados e recriados pelos povos do campo, considerados em toda a sua diversidade. Portanto, uma implicação dessa relação intrínseca é que a Educação do Campo é enfraquecida toda vez que uma comunidade camponesa (seja ela indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinha) se desintegra, é expropriada ou cooptada pelo capital. Da mesma forma, cada nova comunidade constituída no campo, cada nova escola aberta ou nova organização camponesa que surge, fornece a força material para a existência e razão de ser da Educação do Campo.

O segundo feixe de conexões levantado pela autora é aquele constituído pelos elementos que fornecem a “matéria-prima” do conteúdo educativo e da construção político-formativa da Educação do Campo. Ele interliga: “produção da vida – natureza – trabalho – cultura – agricultura – formação humana” (*Ibid.*, p. 125).

Na explicação de Caldart, a Educação do Campo relaciona as questões da educação com as questões da produção da vida, intimamente associadas através do território descrito acima. As condições para a produção da vida dependem necessariamente do movimento contraditório e conflituoso das disputas territoriais que levam à territorialização ou à desterritorialização do campesinato e da agricultura camponesa. No fundo, o antagonismo entre o campesinato e o agronegócio expressa uma luta entre modos antagônicos de produzir a vida, e a Educação do Campo está do lado do modo de vida camponês, assumindo a premissa de que a vida não tem como ser produzida, com dignidade, sob as leis da acumulação capitalista – que geram a destruição da natureza e a deterioração das relações humanas.

O que vai prevalecer no desenrolar da história da humanidade: o direito à vida ou o direito à propriedade privada de tudo – a mercadorização do mundo? Ajudar cada vez mais gente a se fazer esta pergunta e a entender porque a segunda opção de resposta implica decretar sua própria morte, é uma das tarefas formativas da EdoC hoje... Assim como mostrar a relação necessária das lutas pela afirmação da agricultura camponesa com a totalidade das lutas pela revogação da lei da acumulação capitalista (*Ibid.*, p. 126).

Nesse sentido, a Educação do Campo não só defende o trabalho camponês e a luta política das organizações camponesas pela terra, como associa-se aos processos de territorialização da Agroecologia Camponesa, entendida como forma de ampliar massiva e qualitativamente as unidades de produção cooperativas e associativas, de modo a construir espaços de autonomia (ainda que relativa) em relação ao sistema de exploração capitalista. Da mesma forma, a Educação do Campo avança na inclusão de todas as lutas contra a opressão e a dominação, como a luta contra o racismo e contra o patriarcado, não só porque integram a luta maior pela transformação radical da sociedade, mas também pelo reconhecimento da força das mulheres e das diversas etnias para a construção da agroecologia camponesa. Por sua vez, a produção da vida através da agricultura camponesa de base ecológica diz respeito a uma concepção de cultura. Caldart retoma Sebastião Pinheiro para dizer que o agronegócio não é agricultura: é negócio. Já a agroecologia camponesa congrega cultivo, valores, natureza, espiritualidade, cultura: é agri-cultura.

Assim, apesar da Educação do Campo pautar a luta por escolas do campo e pela institucionalização de seus cursos, ela tenta ir além da escola propriamente dita. Ela diz respeito à processos de educação do povo e de formação humana em sentido amplo, em diferentes tempos e lugares, que contribuam para a desalienação. Segundo Caldart (2018), a Educação do Campo tem o desafio de se “desescolarizar”, no sentido de abandonar uma “visão escolacentrista”, para se inspirar e potencializar práticas de educação popular que ocorrem fora da instituição escolar. Por outro lado, a autora acredita que a Educação do Campo está construindo uma nova função social para as escolas do campo ao nutrir vínculos com os processos de produção da vida e a partir deles recriar seu trabalho pedagógico, assumindo responsabilidades sociais e demarcando, política e pedagogicamente, os caminhos que ligam a escola à vida, tornando-a parte desta vida (*Ibid.*, p. 129).

O terceiro e último feixe de conexões apresentado por Caldart (2018) diz respeito ao centro político da Educação do Campo e é constituído pelos seguintes elementos: “campo – educação – política pública – organização coletiva – formação política – luta de classes – construção do poder popular (político e social)” (CALDART, 2018, p. 129).

Trata-se da nossa velha “tríade” campo, política pública, educação, adensada na caminhada: inserção da EdoC na fermentação política da luta de classes e no desafio de construção do poder popular, que requer inserção dos sujeitos em organizações fortes e sua permanente formação política e organizativa, como pessoas, como coletivos, como classe (*Ibid.*, p. 129).

Aqui, a autora afirma que políticas como o Pronera não pertencem a nenhum governo, mas sim, são conquistas do povo em luta. Em sua visão, a luta dos povos do campo por políticas públicas adequadas à sua realidade inserem a Educação do Campo, inevitavelmente, no terreno da luta de classes. Afinal, o sistema capitalista coloca a todos sob a influência de sua lógica, de seu modo de vida e de suas próprias concepções de educação, que servem continuamente à sua reprodução. Assim, as políticas públicas serão sempre marcadas por contradições e disputas internas, que tentarão corromper o caráter emancipatório da Educação do Campo. Por isso, esta não pode se dar por satisfeita com a mera luta por institucionalização e “reconhecimento” estatal, uma vez que as políticas públicas podem “nos afundar no sistema que nos tenta cooptar ou matar como classe, como povo em luta pela construção de uma nova forma social” (Ibid., p. 130).

Desse modo, a Educação do Campo precisa carregar consigo a intencionalidade da formação política, através da sua inserção em organizações/coletivos orgânicos que participam ativamente dos movimentos do real, de modo a permitir que os sujeitos em luta possam “entrar na jaula do tigre sem ser engolidos por ele”, e ao mesmo tempo não assumam posições demasiadamente idealistas ou sectárias. Caldart (2018) lembra que grupos isolados ou soluções locais podem assumir posições políticas conservadoras e perder o horizonte mais amplo pela revolução social. Assim, as intencionalidades formativas da Educação do Campo precisam ser multilaterais, associando-se à luta pela Reforma Agrária, pela soberania alimentar, pela politização da Agroecologia e demais pautas necessariamente coletivas. Somente a formação política, inserida nas lutas sociais, pode garantir que a elaboração e gestão de políticas públicas seja realizada de forma autônoma (não tutelada, sob controle coletivo) pelos próprios trabalhadores e suas organizações – na visão da autora, algo aprendido à duras penas com o processo de “captura” dos movimentos pelos governos petistas com distanciamento das bases, resultando nas imensas derrotas atuais.

Por fim, Caldart (2018) destaca que a conexão entre unidade e diversidade é também essencial na Educação do Campo. Unidade sem padronização, unidade que respeite a diversidade natural e humana, mas unidade política e afinidade de concepção formativa e pedagógica para o enfrentamento de inimigos comuns tendo em vista objetivos de longo prazo em comum.

Trazendo algumas controvérsias para o debate

Segundo a exposição de Roseli Caldart verificada acima, a Educação do Campo teria uma concepção crítica de educação, alinhando-se fortemente às teorias marxistas – ainda que não somente a elas. Porém, em um artigo de 2012, Mauro Titton analisa os Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo e demonstra que outros autores partem de concepções pedagógicas bastante distintas das da autora, e que inclusive a contradizem.

O objetivo de Titton era “identificar os fundamentos da concepção educacional que sustenta a educação do campo, explicitando a que projeto histórico suas formulações se aportam” (Titton, 2012, p. 111), tendo por material empírico os Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo, por entender que estes representariam a “síntese do ideário que está na base da educação do campo” (Ibid., p. 112). Ao analisar a visão de Roseli Caldart (2008) dentro desse Cadernos, o autor afirma que

a concepção de educação presente está compreendida no que Saviani (2003b) classificou de teoria crítica da educação, baseada na compreensão da educação como processo de humanização do homem pela apropriação dos elementos culturais historicamente construídos e acumulados pelo homem. Há uma aproximação com a teoria pedagógica socialista, porém, a própria autora reconhece que há ao menos a influência da Pedagogia do Oprimido de Freire (2005) e da Pedagogia do Movimento de Caldart (2004). Quanto a esta questão da influência de teorias educacionais com bases teóricas e políticas distintas, o que pode indicar uma tendência ao ecletismo, no caso específico da autora verificamos uma tentativa de subordinar a contribuição das diferentes teorias à explicação da prática educacional concreta a partir de uma teoria crítica com aproximações ao marxismo (Ibid.).

De forma muito diversa, as contribuições de Jesus (2004) expostas nos mesmos Cadernos não permitiriam, de acordo com Titton, identificar uma concepção educacional, mas sim “uma miríade de concepções equivalentes desde que não fundadas na racionalidade, o que interdita a possibilidade de uma concepção coerente com o projeto histórico socialista, que está na base das formulações dos movimentos sociais confrontacionais à ordem do capital” (TITTON, 2012, p. 115). Segundo o autor, é evidente que Jesus parte de um ecletismo pós-moderno que dilui todas as divergências existentes entre as diferentes teorias do conhecimento (como entre o materialismo histórico dialético e o idealismo, por exemplo), acusando toda a produção científica de estar sob um mesmo “paradigma ocidental” agonizante. Em contraposição a este paradigma, que segundo a autora seria todo ele iluminista, determinista, privatista e produtivista, ela proporia outras opções:

Uma das formas de agonizar a crise desse paradigma é experienciar outros, e, entre estas outras experiências, uma merece destaque neste texto: a mudança de visão educacional de um país. Ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais. (JESUS, 2004, p.112 *apud* TITTON, 2012, p. 115)

Titton destaca na argumentação da autora que “a transição paradigmática sem fim, a negação da racionalidade, a relação reificada entre sujeito e objeto, a negociação de territórios vividos são suficientes para demonstrar a desintegração da educação com um projeto histórico anticapitalista e sua integração às disputas nas microrrelações sociais, mantendo-se na cotidianidade” (TITTON, 2012, p. 116). Assim, há em seu pensamento a negação das teorias marxistas defendidas por Caldart.

As contribuições de Fernandes e Molina (2004), na mesma Coleção, também são apresentadas por Titton como alinhadas às teorias pós-modernas. Segundo o autor, seu pensamento utilizaria expressões idealistas que passam a substituir as categorias do real, relativizando o existente e passando “para a subjetivação do real em dependência de um conjunto de outros fatores e condições que lhe dariam sentido e significado” (TITTON, 2012, p. 116). Como consequência, a crítica ao capitalismo realizada pelos autores se restringe a adjetivar sua versão atual como “exacerbada”, abrindo margem para a interpretação de que em outras condições o capitalismo pudesse ser mais palatável para os povos do campo. Fernandes e Molina colocariam no centro de sua crítica, e principal elemento a ser combatido pela Educação do Campo, o fato do campo ser visto pela sociedade moderna como local atrasado, arcaico, inferior, em relação às cidades, consideradas avançadas, não enxergando que

essas são consequências de um projeto de desenvolvimento do campo subordinado ao capital. Este sim deve ser o fundamento a ser criticado: o capital, seu modo de vida e de produção correspondentes no atual momento histórico, pois senão perde-se a referência, por exemplo, de que no campo vivem também grandes proprietários (ainda que na maioria dos casos tenham suas residências na cidade), seus funcionários especializados, etc., que demandam um tipo de educação que não pode ser o mesmo dos trabalhadores e sem terra do campo, exatamente por suas diferenças de classe e de perspectiva histórica (TITTON, 2012, p. 116).

Consideramos esta observação de Titton da maior importância, pois novamente aparece aqui a crítica presente na leitura que apresentamos no tópico anterior por parte de Dalmagro (2010), de que uma educação genericamente “do campo” oculta as diferentes posições sociais realmente existentes no campo e entre campo e cidade. Titton, como Dalmagro, defende a necessidade de jamais perder de vista as categorias de classes sociais e luta de classes, presentes no pensamento de Caldart, mas ausentes do pensamento de outros autores importantes para a elaboração pedagógica da Educação do Campo, pois

[...] ao privilegiar nos textos uma série de conceitos que não explicam as práticas educativas do campo a partir de sua materialidade, a educação do campo tem sido aprisionada em uma repetição que remete ‘aos saberes’, ‘à identidade’, aos sujeitos despidos de suas relações sociais” (TITTON, 2012, p. 117).

Como algumas das implicações práticas derivadas dessas perspectivas teóricas, o autor aponta a recorrência de estudos e textos sobre a Educação do Campo em compactuar, de maneira acrítica, com as proposições oriundas de perspectivas reacionárias de organismos internacionais (como no caso da defesa do jargão “aprender a aprender”); defender soluções subjetivistas (como na ideia de “empoderamento” dos “sujeitos do campo”); relegar a teoria a um papel periférico, buscando no cotidiano todas as saídas para os desafios da prática educativa (como no caso da pedagogia da prática); ou teorizar a Educação do Campo somente a partir das referências das políticas públicas e do Estado.

De acordo com o autor, Caldart seria a única autora da Coleção que faria referência explícita a um projeto histórico que almeja realizar transformações profundas para a superação do capitalismo, enquanto os outros autores da EdoC consideram suficiente realizar mudanças pontuais e reformas no atual sistema. Assim, Tilton identifica que há um movimento contraditório no interior da Educação do Campo, fruto de disputas teórico-conceituais que fazem parte de disputas maiores, entre classes com interesses antagônicos. Portanto, o autor conclui que não existe apenas uma concepção de educação do campo que se enfrenta com outras concepções educacionais, mas sim, que há diferentes concepções de educação em disputa no interior da Educação do Campo.

Essa constatação de Tilton (2012) é muito bem ilustrada em um artigo de D'Agostini e Vendramini (2014), que apontam criticamente e de forma muito concreta como a Educação do Campo foi apropriada por atores do empresariado agrícola e pelo Estado. Na visão das autoras, o caráter geral e difuso da formulação “educação do campo”, “que não carrega em si a marca de classe, que não delimita a quem se dirige ou quais finalidades formativas pretende alcançar” (D'AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 301), permite sua apropriação por diferentes grupos, instituições e interesses.

Elas apontam que setores privados e empresariais têm defendido a educação do campo, a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável por meio de iniciativas sociais e ambientais de responsabilidade social, levadas a cabo por fundações privadas de empresas nacionais e de multinacionais que atuam no setor agrícola. É o caso do Instituto Souza Cruz, fundado e mantido pela empresa de cigarros Souza Cruz, integrante do grupo British American Tobacco, que dedicou uma edição de sua revista Marco Social de 2010 para divulgar suas ações educacionais no campo, reunindo

textos de pesquisadores de destacadas universidades brasileiras; entrevista com o ministro da educação à época, Fernando Hadadd, e com o padre Humberto Pietrogrande, fundador do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, que trouxe ao Brasil a pedagogia da alternância; relatos de experiências de cursos de licenciaturas em educação do campo nas universidades; além da apresentação de duas iniciativas do próprio Instituto Souza Cruz: a Rede Jovem Rural e o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR). (D'AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 301)

A Rede Jovem Rural pretendia mapear as organizações que trabalhavam com a Educação do Campo no Brasil, estabelecendo relações de rede, além de subsidiar políticas públicas sistematizando a divulgando experiências de Educação do Campo, visando favorecer a troca de experiências entre os jovens rurais em torno de temas como empreendedorismo jovem e desenvolvimento sustentável de territórios rurais. Já o Programa Novos Rurais, lançado pelo Instituto em 2012, tinha o objetivo de fomentar estratégias de diversificação produtiva e comercial

entre jovens que vivem no campo, oferecendo formação, com conteúdos complementares aos do Ensino Médio, voltados para a gestão de projetos rurais sustentáveis.

Outra empresa que se apropriou do termo Educação do Campo, segundo as mesmas autoras, foi a Monsanto, hoje detida pela Bayer e largamente reconhecida como uma das indústrias agroquímicas de agricultura e biotecnologia mais nocivas aos trabalhadores do campo e ao meio ambiente, líder mundial na produção de herbicida glifosato e na produção de sementes transgênicas. Em parceria com ONGs como a Inmed Brasil, a Instituição Cidade dos Meninos, o Instituto Ayrton Senna e a Associação Vida, a empresa realizava investimentos sociais no Brasil. Uma das iniciativas destacadas pelas autoras é a do Projeto Piloto de Educação Continuada em Biotecnologia, que fornecia formação em biotecnologia a professores de ciências e geografia da rede municipal de ensino em Petrolina (PE), onde a empresa se instalou em 2013. Em relação à parceria com o Instituto Ayrton Senna, com quem também realiza programas de intervenção em redes públicas de ensino, o diretor de Assuntos Corporativos da Monsanto afirmou: “A área da educação é uma das prioritárias dentro do investimento social da empresa. Isso porque acreditamos que uma educação de qualidade contribui para transformação da realidade social, econômica e cultural da população ao ampliar empregabilidade, renda e inclusão” (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 304)

Esses dois exemplos demonstram como para tais empresas a Educação do Campo pode ser um ponto de entrada estratégico, tanto para reciclar sua imagem perante a sociedade, apresentando-se como “empresas do bem”²³, como para influenciar diretamente a perspectiva profissional dos jovens do campo, visando sua integração a seu quadro de trabalhadores (seja enquanto agricultores integrados, no caso da produção de fumo para a Souza Cruz, seja enquanto profissionais qualificados para atuação nas áreas de agroquímica e biotecnologia, seja enquanto “empreendedores rurais”). Aqui, vemos novamente a educação como “mecanismo fundamental para garantir a interiorização dos valores capitalistas e, portanto, do modo de produzir e reproduzir a vida sob controle do capital” (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 305). Em sintonia com a visão liberal de educação, o setor empresarial vê na educação do campo um remédio para corrigir os excessos e as consequências nefastas do modo de produção capitalista, correspondendo à teorias pedagógicas que deixam de questionar esse modo de produção como um todo, focando apenas em reformas e melhorias pontuais.

Passando para a análise da forma como o Estado se apropriou da Educação do Campo, as autoras são igualmente críticas:

²³ Segundo trecho de reportagem citado pelas autoras, a revista IstoÉ Dinheiro elegeu a Monsanto como uma das 50 Empresas do Bem; por três anos consecutivos a mesma empresa aparece na lista de “empresas mais sustentáveis segundo a mídia” (ranking elaborado pela revista Imprensa); e recebeu o índice AAA de avaliação do grau de responsabilidade social de empresas e organizações emitido pelo Instituto Akatu pelo Consumo Consciente e pelo Instituto Ethos.

As políticas públicas e seus documentos acerca da educação do campo estão orientados pelo conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza (D'AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 307).

As autoras explicam que, assim como as políticas de educação de maneira geral, as políticas de Educação do Campo foram orientadas pelas diretrizes e propostas de organismos internacionais do próprio capital, como a UNESCO, a CEPAL, a FAO e o Banco Mundial. Para elas, a Educação do Campo emergiu junto com as “políticas de consenso” da década de 1990. Elas lembram que a conquista do PRONERA pelo MST na época foi sendo enfraquecida politicamente, enquanto UNESCO, UNICEF e outras organizações apoiaram e fortaleceram o Movimento Nacional pela Educação Básica no Campo, “relativizando o caráter de classe e construindo certo consenso para a implementação de políticas públicas focais.” (D'AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 307). A Resolução CNE/CEB nº1, de abril de 2002, citada no nosso Capítulo I, é considerada pelas autoras “uma legislação específica e, ao mesmo tempo, genérica que trata de princípios para uma educação no/do campo pensada a partir de sua realidade e suas potencialidades, numa perspectiva desenvolvimentista e sustentável” (Ibid.). As autoras notam que, a partir da instituição da SECAD em 2004, “observa-se uma consonância maior com as diretrizes do Banco Mundial para a educação em torno do slogan ‘educação para todos’”, algo que se confirmou em 2008 quando a SECAD/MEC elegeu o programa Escola Ativa como principal política de Educação do Campo e a tornou nacional – programa este, oriundo do Banco Mundial e cujas críticas tratamos também no Capítulo I. Indicam, ainda, que as próprias Diretrizes para a Educação do Campo respeitam e correspondem às diretrizes do Banco Mundial. Por parte dos movimentos sociais do campo, é nessa época que se cria, ainda segundo as autoras, um consenso pela centralidade da necessidade de acessarem a escola formal, e de investimentos na formação de professores.

D'Agostini e Vendramini optaram por analisar três programas vinculados ao programa guarda-chuva PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo): o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Campo (PRONATEC Campo) e o Transporte Escolar.

Elas apontam que o PROCAMPO, destinado a oferecer e apoiar cursos de formação inicial de professores (licenciaturas) para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, apresenta um processo de flexibilização dos cursos e currículos, além de precarização e aligeiramento da formação inicial. Por serem organizados por grandes áreas do conhecimento, tais cursos não permitem uma formação aprofundada e especializada: no curso de Licenciatura em

Ciências da Natureza, por exemplo, o professor, formado em quatro anos, sai licenciado para atuar nas disciplinas de química, física e biologia.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Campo (PRONATEC Campo), por sua vez, instituído em 2011, oferta cursos pela rede federal e estaduais de formadores e principalmente pelo Sistema S (SENAC²⁴, SENAI²⁵, SENAR²⁶, SENAT²⁷). O que as autoras constataram, ao verificar o catálogo de cursos oferecidos em municípios do interior, mesmo naqueles com alto índice de desenvolvimento agrícola, os cursos são voltados a serviços gerais (como de manicure, cabeleireiro, encanador, pedreiro, maquinista, padeiro, vendedor, eletricista, informática, inglês, mecânico, pintura artesanal, vendedor, etc.) e não necessariamente voltados ao trabalho do campo. Além disso, a perspectiva dos cursos é empreendedora e empresarial, com cursos técnicos, rápidos e currículos flexíveis e pragmáticos voltados geralmente para um emprego precarizado.

Aqui, elas observam que pode-se verificar uma “privatização de novo tipo”, através das parcerias público-privadas como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que o Estado financia o setor privado por meio de isenções, o setor privado direciona e atua no setor público através de venda de serviços ou ações de responsabilidade social. Citando Lima (2012), elas apontam que há um fenômeno de empresariamento na educação do campo, na medida que pelo PRONATEC Campo, parte do fundo público é destinado ao setor privado e o Sistema S por meio de bolsas de estudo.

Por fim, em relação ao Transporte Escolar, as autoras evidenciam que tem ocorrido um processo de nucleação intracampo, mas com distâncias imensas a serem percorridas pelos estudantes em ônibus e estradas extremamente precários. Consideram, portanto, contraditório que em meio a políticas que anunciam a ampliação e a universalização da educação, esteja ocorrendo um processo violento de fechamento de escolas. “O censo escolar de 2013, demonstra o fechamento de 103.328 escolas no Brasil, a maioria no campo. Esse número é um contrassenso com o que definem as políticas de educação do campo” (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 312). Ao fim da exposição, as autoras são categóricas ao afirmar:

as políticas de educação do campo ocorrem na perspectiva de políticas focais, por intermédio de programas e editais que não garantem continuidade das atividades. A apresentação dos programas PROCAMPO, PRONATEC e Transporte Escolar demonstram uma relação das políticas de educação do campo com as políticas educacionais em geral e o direcionamento para o projeto educacional do capital por meio da flexibilização, fragmentação e precarização da formação humana, tanto em nível do ensino superior, quanto técnico profissionalizante. (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 313)

²⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

²⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

²⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

²⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

Nesse aspecto, Tilton tem uma avaliação parecida:

No caso da educação do campo, o atendimento via políticas públicas é praticamente restrito a programas de governo, sem perspectiva de continuidade, na forma de projetos periódicos. Os dados das políticas públicas demonstraram que não há intenção do governo de articular um projeto educacional que vise atacar de fato os problemas educacionais do campo, mantendo o projeto educacional atrelado ao projeto de desenvolvimento dominante no campo hoje, a saber, o avanço do capital sobre a agricultura [...] se houve conquistas importantes, estas foram garantidas pelas mobilizações dos trabalhadores, e não pela via da política institucional. (TITTON, 2012, p. 121).

Segundo a análise de D’Agostini e Vendramini, em que pese o contraponto dos movimentos sociais há, na educação do campo, “o predomínio da perspectiva do empresariamento e do Estado, para uma educação técnica, frágil e fragmentada, formando um trabalhador raso, flexível e pragmático” (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 318). Novamente, elas enfatizam que falta à educação do campo um direcionamento que responda as seguintes questões: Para qual campo e para qual população a formação está dirigida? E qual a finalidade formativa das escolas do campo? Em sua visão, falta um recorte de classe, uma educação do campo voltada para a classe trabalhadora. Mais do que isso, elas alertam que a Educação do Campo pode contribuir para diluir a perspectiva de classe dentro dos próprios movimentos sociais:

consideramos que a proposição educação do campo também pode se constituir num obstáculo para a radicalização das lutas e experiências de formação no interior do MST. Ao mesmo tempo que ela contribui para ampliar os debates, pesquisas, ações e políticas dirigidas para a população do campo, apresentando-a como um problema social, no cenário político brasileiro, contribui também para que o MST se desprenda dos seus propósitos iniciais, de uma educação diferente ou diferenciada para os trabalhadores e seus filhos (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 317).

De fato, como podemos perceber, há grandes controvérsias e intensos debates em relação ao que a Educação do Campo representou e representa hoje. Se para Caldart a Educação do Campo sinaliza uma continuidade desde o histórico e a perspectiva política e educacional de movimentos sociais do campo anticapitalistas, para autores como Tilton, Vendramini e D’Agostini a Educação do Campo sinaliza uma ruptura, diluição e cooptação de tais perspectivas para o campo capitalista.

O contexto da disputa: a educação nos anos 1990 e 2000

Essas controvérsias, e mesmo algumas das transformações ocorridas nas propostas educacionais do MST apresentadas no Capítulo II, só podem ser compreendidas se forem relacionadas ao contexto educacional do país de forma mais ampla. Para isso, mais uma vez recorreremos ao trabalho de Saviani (2013) para descrever a educação brasileira dos anos 1990 e 2000.

Segundo o autor, em relação ao clima cultural, a década de 1990 vem sendo caracterizada como pós-moderna. Tal concepção coincidiu com a revolução da informática e vincula-se fortemente ao mundo da comunicação, das máquinas eletrônicas e da produção de símbolos. A pós-modernidade enfatiza que antes de produzir objetos (como na modernidade, que correspondia à conquista do mundo material e à produção de novos objetos) se produzem os símbolos. Eis a raiz da valorização excessiva de concepções subjetivistas e idealistas que acreditam ultrapassar a materialidade, criticadas pelos autores nos tópicos anteriores. Na ciência, a pós-modernidade deixa de valorizar o discurso filosófico e as metanarrativas características da ciência moderna, adotando uma postura de incredulidade perante os metarrelatos.

Em termos econômicos e políticos, a década de 1990 é marcada pelo neoliberalismo, amplamente adotado em todo o mundo a partir do Consenso de Washington. O pensamento econômico hegemônico passou a adotar o ultraliberalismo de Hayek e o monetarismo de Milton Friedman, convergindo em seu ataque ao estado regulador e na defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos. Na América Latina, a adoção desse ideário significou programas de equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, com corte profundo nos investimentos públicos; rígida política monetária; desregulação dos mercados, tanto financeiros como de trabalho; privatização radical e abertura comercial. Nesse novo contexto as ideias pedagógicas passaram a assumir o discurso do fracasso da escola pública, considerado inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum.

Como sabemos, internacionalmente, desde a transição do modelo produtivo fordista para o toyotista a partir da crise econômica dos anos 1970, o mercado capitalista demandava a formação de outros tipos de trabalhadores. Na análise de Saviani, se no período keynesiano a escola devia formar mão de obra para atuar em um mercado em expansão, que mirava o pleno emprego, o crescimento econômico do país e a riqueza social, agora a escola deveria formar trabalhadores polivalentes, com domínio de conceitos gerais, abstratos e que estivessem dispostos a disputar com outros trabalhadores para manter seu posto de trabalho, em uma perspectiva de aumento constante de produtividade. A educação passou a servir a uma lógica de satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 *apud* SAVIANI, 2013, p. 430).

Porém, não há emprego para todos, já que agora a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego, pois a automação dos processos produtivos vai dispensando força de trabalho, ao mesmo tempo em que a maximização da produtividade exige a redução dos salários e

dos gastos trabalhistas e previdenciários. Trata-se, segundo o autor, de um “crescimento excludente”, que substitui a perspectiva do desenvolvimento inclusivo keynesiano.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc (SAVIANI, 2013, p. 431)

O lema “aprender a aprender” foi amplamente difundido pela UNESCO na década de 1990 em relatórios que apresentavam a necessidade de a educação responder ao desafio de um mundo em rápida transformação.

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013, p. 431).

De acordo com o autor, tal pedagogia no momento atual relaciona-se “à necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 431). O relatório da UNESCO que apresentava essas concepções foi publicado no Brasil em 1998, e sua orientação adotada pelo MEC, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que defendiam a capacitação para aquisição de novas competências e saberes, em consonância com as novas exigências do mercado de trabalho quanto à iniciativa e inovação, “num contínuo processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997 *apud* SAVIANI, 2013, p. 433). Conforme vimos em Dalmagro (2010), na mesma época o MST passou a defender a necessidade de formação permanente dos sem terra e a ampliação da escolarização em todas as suas modalidades formais.

Nessa época, emergem ideias pedagógicas que Saviani denominará de neoconstrutivismo, pedagogia das competências, neotecnicismo, qualidade total e pedagogia corporativa²⁸. Em uma entrevista de 2021, Frigotto assim caracteriza o que ele chama de “pseudo conceitos” que sustentam as concepções neoliberais de educação por competências:

Sociedade do conhecimento passa a ideia de que todos podem e devem se integrar a ela, quando na verdade como nunca o conhecimento científico e tecnológico se constitui em propriedade privada do capital e utilizado para explorar e substituir trabalho humano.

²⁸ O “neo” é utilizado por Saviani porque “resgatam e atualizam a concepção de educação dominante durante o regime ditatorial de 1964. Elas fundamentam uma concepção de currículo baseada no “desenvolvimento das competências”, pela qual se consagra o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência.” (JINKINGS, 2017, p. 16)

Qualidade total, que deriva da nova base científica e técnica da produção e da organização e gerência do trabalho e se refere a um trabalhador que produz em menor tempo, dentro das prescrições e que não lhes cabe discutir, de sorte que as mercadorias ou serviços cheguem ao mercado com vantagens competitivas. *Empregabilidade*, uma noção que busca apagar da memória do direito ao emprego e transferir a culpa ao desempregado por sua situação. E isto porque não escolheu as competências que o mercado necessita. Daí deriva a pedagogia ou ideologia da *educação por competências*. Uma formação hiper individualista, competitiva e fragmentária. Por fim a *ideologia do empreendedorismo*, que estimula o desempregado a ser patrão de si mesmo (FRIGOTTO, 2021, p. 640 – grifos nossos).

Paralelamente, outra forte tendência apontada por Frigotto para os anos 1990 foi a emergência da educação como negócio:

No ano de 2000 a Organização Mundial do Comércio deu a senha de que o negócio da educação em todos os níveis seria o que gerava menos riscos ao investidor e louros mais fáceis e rápidos. O Brasil tornou-se centro dos maiores mega grupos privados de educação com capital aberto nas bolsas de valores (FRIGOTTO, 2021, p. 641).

Assim, abriu-se espaço para empresas educacionais privadas venderem ensino, serviços e materiais escolares ao setor público, aumentando o controle ideológico e a interferência dos interesses de mercado sobre a educação brasileira. O movimento “Todos pela Educação”, lançado em 2006 é citado como um dos carros-chefes dessa tendência, reunindo a Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal contando, ainda, com os seguintes parceiros: Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Frigotto (2021) chama atenção para o fato de que a mudança do lema da UNESCO (de “educação para todos” para “todos pela educação”) busca legitimar a entrada dos setores privados na disputa pelos fundos públicos e pela orientação pedagógica das políticas de educação.

Nesse contexto, “grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização, mercadorização e financeirização dos sistemas educacionais” (MOTTA et. al, 2021, p. 2). Desde a década de 1990 esses “reformadores empresariais da educação” (nas palavras de Saviani) seguem como orientação dominante as diretrizes dos organismos econômicos internacionais:

De fato, na situação atual os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI²⁹, a OCDE³⁰ e o BID³¹ que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado (SAVIANI, 2018, p. 250).

Isso explica, novamente, o alinhamento, apontado por D’Agostini e Vendramini, da Educação do Campo às diretrizes do Banco Mundial e aos interesses de determinados setores

²⁹ Fundo Monetário Internacional

³⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

³¹ Banco Interamericano de Desenvolvimento

privados na atualidade, que corresponde a tendências gerais que afetam toda a educação brasileira no contexto contemporâneo. Saviani (2013) demonstra que as práticas pedagógicas derivadas das abordagens genéricas e flexíveis neoliberais e pós-modernas levam ao esvaziamento da função específica da escola ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, “a descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes” (SAVIANI, 2013, p. 449), algo que faz a cabeça de muitos educadores na atualidade, absorvidos por seu “canto de sereia” aparentemente progressista. Mais uma vez, encontramos a ressonância de características apontadas anteriormente em relação aos períodos mais recentes do MST e em relação à Educação do Campo.

Por fim, as tendências apontadas em relação à flexibilização do trabalho e ao desemprego não deixam de afetar de forma determinante os trabalhadores da educação:

No tocante ao trabalho docente, rápida e extensivamente cresce o número de professoras e professores com contratos de trabalho temporários e na informalidade, com sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira, baixa remuneração, condições de trabalho degradantes, ausência de salário no período de férias, aumento das doenças laborais. O “precariado professoral”, como designa Amanda da Silva (2020), vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro nas últimas décadas. Vive sob uma constante instabilidade pessoal e profissional; experimenta a flexibilidade salarial, trabalho atípico e diferentes formas de subcontratação: terceirização, pejotização e uberização (MOTTA, et. al., 2021, p. 3).

Diante de todo esse contexto, se justifica a preocupação de Titton, D’Agostini, Vendramini em relação ao assédio realizado por tendências privatizantes, alienantes e despolitizadas sobre a Educação do Campo e sobre movimentos como o MST, que da mesma forma que a educação de forma geral, são pressionados a seguir as ideologias pedagógicas neoliberais.

No entanto, vale pontuar consideramos que há um maniqueísmo excessivo em algumas passagens desses autores, ao apresentarem o MST como essencialmente anticapitalista e revolucionário³² ou autônomo em relação ao Estado e a burguesia³³, e a Educação do Campo como expressão de sua antítese desvirtuada/cooptada. Como pudemos ver em Dalmagro (2010), a relação do MST com instituições educacionais governamentais já estava posta desde seu início (como é o caso da parceria com o Fundep, desde 1991 e da crescente busca por escolarização formal), bem como com empresas e organismos multilaterais (como fica explícito no reconhecimento adquirido pelo prêmio Itaú-Unicef recebido ainda em 1995 - o que certamente não ocorreria se as práticas

³² Como na formulação de Titton: “Como hipótese indicamos que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interditam a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação, e que a possibilidade de sua articulação à uma estratégia de superação do capital está nas experiências e na atividade *de uma organização revolucionária, como o MST*” (TITTON, 2012, p. 112).

³³ Como na formulação de D’Agostini e Vendramini: “a burguesia tenta desarticular as diversas experiências autônomas de educação desenvolvidas pela classe trabalhadora. É o caso das experiências educativas do MST” (D’AGOSTINI e VENDRAMINI, 2014, p. 315)

educacionais premiadas representassem uma contraposição frontal ao capital – bem como na escolha de realizar a parceria com a UNESCO para a elaboração da Educação do Campo em 1998).

Da mesma forma que a Educação do Campo, o MST foi e é atravessado pelas tendências globais na área da educação que foram apresentadas nesse tópico, e também apresenta suas ambiguidades e tensionamentos internos e externos desde o início, pois seria impossível manter-se ileso frente às sucessivas investidas do capital. Entender esses movimentos em sua complexidade não deslegitima suas lutas, pelo contrário, pode contribuir com suas reflexões para superação de desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura buscou analisar as concepções e práticas pedagógicas construídas por movimentos sociais do campo à luz de sua trajetória histórica e política, e como se relacionaram com as transformações que foram ocorrendo nos debates mais amplos sobre educação no Brasil. Acreditamos que nosso objetivo foi cumprido, e demonstrou a importância de situar a ação pedagógica de movimentos sociais do campo com as principais disputas e conflitos de interesse presentes na sociedade de forma ampla. Saber as origens e o caminho trilhado pelas ideias pedagógicas pra entender de onde vieram e para onde apontam, nos ajuda a vislumbrar melhor as possibilidades de superação de desafios educacionais que atravessam décadas de nossa história, suas tensões e controvérsias.

Por meio das Ligas Camponesas, acompanhamos o início de propostas educativas elaboradas por movimentos sociais do campo, que visavam ao mesmo tempo educar e formar politicamente trabalhadores rurais para que suas próprias mobilizações e lutas tivessem o escopo de suas reivindicações ampliado. Ao se utilizarem da releitura de códigos hegemônicos (a religião e a legislação vigente), puderam subvertê-los em prol das camadas dominadas e questionar a estrutura agrária existente, e ao mesmo tempo legitimar suas pautas para os próprios camponeses e também perante a sociedade mais ampla.

Em relação ao Movimento de Educação Pela Base, chama atenção o impulsionamento de mobilizações populares ter sido realizado por uma articulação entre setores religiosos progressistas (CNBB), organismos internacionais (UNESCO), movimentos sociais de educação popular e sistema Paulo Freire, e Estado, em um contexto de forte ideário nacional desenvolvimentista que favoreceu a legitimação de pleitos básicos por cidadania, educação e serviços públicos essenciais em contraposição ao poder exercido pelas oligarquias agrárias brasileiras. Com o golpe militar e o enfraquecimento dessas iniciativas, podemos perceber o grau de reacionarismo existente no Brasil, pois até mesmo a reivindicação de direitos básicos, *dentro* do escopo da ordem capitalista e liberal progressista, é tida e perseguida como esquerdista e comunista - algo que permanece profundamente atual.

Em momento posterior, a reorganização das esquerdas brasileiras em um contexto de redemocratização se choca com a asensão e difusão de todo o ideário e práticas neoliberais e pós-modernas. No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e na Educação do Campo, a tensão entre mobilizações e práticas de esquerda anticapitalistas e a sua cooptação por ideias pedagógicas e práticas educativas neoliberais é uma constante. Acreditamos que o presente trabalho

contribui para lançar luz sobre a complexa relação entre movimentos sociais, Estado (políticas públicas e universidades), organismos internacionais e Igreja católica, que estão permanentemente em relação ora de colaboração, ora de enfrentamento/resistência, ora de cooptação. Futuras pesquisas certamente poderiam destrinchar essas relações com mais detalhamento, algo que infelizmente não foi possível de realizar no escopo de um Trabalho de Conclusão de Licenciatura.

Ao lançar aos movimentos do passado questionamentos da Educação do Campo contemporânea, pudemos perceber que diversas contradições já estavam há muito tempo latentes e seguem se manifestando no presente, ainda que com roupagens diferenciadas. Destacamos, ainda, que a CNBB e a UNESCO cumpriram papel determinante, cada uma a sua maneira, para definir os rumos dos movimentos educacionais populares em todos os períodos analisados (desde as Ligas Camponesas, MEB, MST e EdoC). Ambas as instituições geralmente são consideradas progressistas, mas representam braços de instituições dominantes, da igreja e do capital. Uma investigação mais aprofundada e com olhar crítico sobre sua forma de atuação junto aos movimentos sociais, as disputas e controvérsias em que estão inseridas seria especialmente relevante.

Outra constatação de relevo do presente trabalho é o fato de que nenhuma proposta pedagógica pode ser adequadamente compreendida sem que se compreenda também o contexto histórico em que é elaborada, quem a elabora, e quais interesses estão em jogo para sua difusão e implementação. Como diz a famosa frase do pedagogo italiano Mario Manacorda: “Se o fato educativo é um *politikum* e um social, conseqüentemente é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”. Em relação à educação do campo, o estudo desses diferentes períodos nos fazem constatar o desprezo com que essa pauta sempre foi tratada ao longo de nossa história (com breves excessões) e concordar com as considerações de D’Agostini e Titton, de que até hoje

não foi necessário ao capital alterar a escola do campo no sentido de ser ampliada e visar uma formação humana, mas somente estender uma formação técnico-instrumental restrita a instrumentalizar para a operacionalização da produção mecanizada, via programas e cursos esporádicos, geralmente articulados por suas organizações (Senar, fundações ligadas às empresas etc.) e financiados com recursos públicos. (D’AGOSTINI e TITTON, 2015, p. 12)

Portanto, a construção de escolas para os trabalhadores do campo, que sirva aos interesses da classe trabalhadora do campo só pôde e só poderá ser levada à cabo pela pressão, organização e mobilização da própria classe trabalhadora. Aqui, cabe lembrar que a situação da educação no campo brasileiro ainda é resquício da concepção coronelista e latifundiária da formação agrária no Brasil, que demonstra que

a burguesia local nunca se propôs um projeto de nação e optou, como aprendemos com a densa obra de Florestan Fernandes, pelo capitalismo dependente e por uma reiterada modernização conservadora. Esta se expressa no plano econômico não pela ruptura das estruturas que têm sua origem no colonialismo, escravidão e da concentração abismal da propriedade agrária, mas pela acomodação dos interesses oligárquicos junto às novas frações da burguesia do setor industrial e de serviço formando uma plutocracia. Uma classe dominante que mantém seus privilégios mediante um Estado autoritário, clientelista e nepotista e pela permanente estratégia preventiva em face à luta da classe trabalhadora, mediante ditaduras e golpes de Estado (FRIGOTTO, 2021, p. 638).

Nesse sentido, ainda que os movimentos sociais de educação popular e de educação do campo tenham sido seguidos de perto e contado com o apoio de certas frações do capital e de setores estatais, estes sempre tentaram e tentarão puxar os esforços populares para que sejam convergentes com seus próprios interesses.

Gostaríamos de finalizar este trabalho com palavras de alento e de esperança, mas o cenário é dos piores para a educação brasileira e deve ser encarado como tal. Reproduzimos abaixo a síntese de Frigotto para o momento que estamos vivendo:

As contrarreformas que atingem o trabalhador público são sem comparação na história. Na educação se não bastasse a Emenda Constitucional 95 de dezembro de 2016 que congela o investimento público por vinte anos, em 12/03/2021 foi aprovada Emenda Constitucional 186 que proíbe até 2036 o reajuste salarial dos servidores Federais e nos Estados e Municípios sem data de término. Uma estratégia de uma reforma administrativa fatiada, cujo foco é atingir na medula os trabalhadores do setor público, em especial, os da educação, saúde, cultura e segurança. [...] A operacionalização da contrarreforma do ensino médio, que o reorganiza por itinerários formativos, junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas diretrizes para a educação tecnológica e profissional líquida, liquidam com a educação básica. Uma violência e interdição com a atual geração e novas gerações que lhes barra o futuro em termos de preparar-se, como sujeitos autônomos, para a cidadania ativa e, como tal e, no processo produtivo, os condena ao trabalho simples. Uma ofensiva, portanto, que reitera o projeto social de modernização conservadora da classe dominante brasileira. Continuaremos sendo um gigante com pés de barro (FRIGOTTO, 2021, p. 642).

Portanto, reiteramos a preocupação de outros autores citados ao longo deste trabalho, de que a falta de projeto histórico e de recorte de classe impediu, impede e seguirá impedindo os avanços não só da educação do campo, mas de todos os movimentos sociais brasileiros comprometidos com a classe trabalhadora. Se o Estado e capital brasileiros não têm interesse de suprir as reivindicações mais básicas dos povos do campo (o que fica claro nos dados alarmantes de precariedade da educação do campo, em assentamentos e fora deles), que dirá contemplar suas aspirações mais profundas de justiça e de futuro. Nesse sentido, também fica clara a contribuição inestimável de mulheres e homens do campo, que mesmo contra todas as possibilidades ousaram sonhar com uma educação transformadora, politizada e engajada, lutaram, criaram, mobilizaram, construíram escolas, cursos e pedagogias diferenciadas e tiveram importantes conquistas não só para si e para suas comunidades, mas para todo o Brasil. O legado dos diferentes movimentos sociais que antecederam a Educação do Campo como conhecemos hoje permanece vivo e atuante. Tal legado deve ser revisitado criticamente, encarado em seus acertos e erros, para ir se aprimorando e

avançando, desviando com firmeza de armadilhas e retrocessos. Certamente a luta é difícil e muito longa, mas necessária e inevitável.

Bibliografia

ANHAIA, E. M. DE. **Contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

BILHÃO, I. A.; KLAFKE, A. A. Igreja, Estado e educação: uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2020.

CALDART, R. Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: GUEDES, C. G. *et al.* **Memória dos 20 anos de Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

CALDART, R. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI, A. e TITTON, M. Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária: o desafio de superar as desigualdades sociais e escolares. In: D'AGOSTINI, A. e TITTON, M. **Escolas de Assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada à luta pela terra**. Tubarão, SC: Copiart, 2015.

D'AGOSTINI, A. e VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 299-322, 2014.

DA SILVA, S. P.; TORRES, A. A. M. A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 593-611, 2015.

DALMAGRO, L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis. 312p. 2010.

FÁVERO, O. MEB-Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961-1966. **Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, v. 5, p. 1-15, 2004.

FERREIRA, C. L. R.; PEREIRA, K. A.; LOGAREZZI, A. M. Educação ambiental dialógico-crítica e educação do campo: buscando caminhos contra hegemônicos. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 417-447, 2020.

FERREIRA, N. V. C.; SOUZA, C. O. DE. Nas páginas da revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “Professoras Missionárias”, entre a formação e a missão. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 8, n. 24, p. 67-83, 2018.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2012.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021.

- HOFFMANN, R. a Distribuição Da Posse Da Terra No Brasil, Com Resultados Preliminares Para 2017. **Researchgate.Net**, p. 1–20, 2019.
- IBGE. Censo agropecuário 2017: resultados definitivos. Censo agropecuário, v. 8, p. 1–105, 2019.
- JINKINGS, N. A sociologia em escolas de Santa Catarina. **Revista Inter-Legere**, n. 9, 2011
- JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1995). In: SILVA, I. GONÇALVES, D. **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017
- MOTTA, V.; EVANGELISTA, O.; CASTELO, R.. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2021.
- MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2012.
- OLIVEIRA, L. M. T. e CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular, 2012.
- PINTO, L. F. G. *et al.* Quem São Os Poucos Donos Das Terras Agrícolas No Brasil - O Mapa Da Desigualdade. **Sustentabilidade em Debate**, n. May, p. 21, 2020.
- RUSSCZYK, J.; SCHNEIDER, S. O Ensino De Sociologia no Contexto das Escolas Rurais e na Interface com a Educação do Campo. **Educere et Educare**, v. 8, n. 15, p. 133–145, 2013.
- SANTA CATARINA. **Política de Educação do Campo**. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, J. et al. **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.
- SILVA, R. A Educação nas Ligas Camponesas e a Construção de Novas Relações de Poder no Campo. **VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020.
- SOUZA, C. M. Uma escola para homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964). **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 515-529, 2012.
- TITTON, M. Concepções de educação na educação do campo: elementos para uma crítica necessária. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 4, n. 1, p. 111-123, 2012.