

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Edson Marcos de Anhaia

**CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA LUTA POR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO**

Florianópolis

2010

- estímulo à profissionalização docente através da formação inicial - básica e superior - e da formação continuada em serviço; de condições de trabalho e salarial e da valorização profissional;
- formação do professorado de nível médio e superior com base no artigo 62 da LDBEN e nas diretrizes curriculares;
- diferentes estratégias para formação do professorado leigo como: cursos regulares presenciais, cursos semi-presenciais modulares ou mesmo cursos à distância;
- formação do professorado rural que leve em consideração a realidade rural onde a ação do mesmo se desenvolve;
- inclusão de habilitações específicas ou disciplinas nos cursos de magistério e nos cursos superiores, que possibilite a formação para atuar na escola do campo.

Assinam este documento:

CONTAG - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA, **MOC/BA** – MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA, **SERTA/PE** – SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE **CURAÇA/BA**, **IRPAA/BA** – INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA, **ARCAFAR** - ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMÍLIAS RURAIS DO NORDESTE E SUDESTE, **UNEFAB** – UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL, **GT/UnB** - GRUPO DE TRABALHO DE REFORMA AGRÁRIA DA UNB, ESCOLA DE FORMAÇÃO DA **CUT** AMAZÔNIA, INSTITUTO AGOSTIM CASTEJON , ESCOLA DO CAMPO CASA FAMILIAR RURAL DE PATO BRANCO/PR.

- Reconhecimento e certificação dos cursos oferecidos pelas escolas alternativas no meio rural como por exemplo, Escolas Famílias Agrícolas, EFA'S, Casas Famílias Rurais - CRF'S, etc.);
- Oferta de políticas educacionais voltada para escolarização básica de jovens e adultos que encontram-se excluídos do acesso à escola no meio rural.

a) democratização da gestão escolar

- administrativa e pedagógica com a participação das famílias, dos alunos/as, do professorado;
- criação dos conselhos colegiados da educação, com participação das famílias e dos movimentos sociais;
- gestão democrática com autonomia das instituições de ensino e a consolidação dos conselhos de desenvolvimento rural sustentável e demais conselhos,
- participação democrática da comunidade na gestão da merenda escolar, priorizando a compra de produtos provenientes da agricultura familiar local;
- respeito às reivindicações e demandas trazidas pelos movimentos sociais do campo;
- valorização da cultura rural.

b) autonomia da escola:

- elaboração, por parte das escolas rurais do seu projeto político-pedagógico e seu regimento escolar;
- formação de colegiados para administração financeira e política da escola;
- organização da equipe escolar para que possa pensar o processo ensino-aprendizagem de forma permanente.

4.4. Organização e Estrutura Escolar

a) Organização da escolaridade

- que a organização das turmas no campo possa ter como princípio educativo a heterogeneidade da aprendizagem, podendo a mesma ser multisseriada, por ciclos de aprendizagem, por módulos de aprendizagem ou por séries;

b) Organização do tempo pedagógico

- flexibilização da organização do calendário escolar, entendendo-se que o ano letivo poderá ser estruturado independente do ano civil;
- incorporação pelo sistema de ensino do tempo escolar em jornada integral ou em sistema de alternância.

c) Organização do espaço pedagógico:

- estrutura física das escolas rurais pensada nos seus espaços interiores e exteriores com base em critérios pedagógicos, geográficos e sociais da população;
- espaços de aprendizagem na área rural sejam vistos numa dimensão além da sala de aula;
- a Política de nucleação da escola rural deve assegurar o direito a educação básica da população através da existência de escolas nas comunidades rurais e das escolas pólos em povoados.

4.5. Formação Inicial e Continuada de Professores

Edson Marcos de Anhaia

CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LUTA POR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Orientador: Prof. Dr. Antonio Munarim

Florianópolis

2010

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
- Princípio político de explicitar o papel da escola junto a construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável;
- Princípio da interdisciplinaridade;
- Princípio da preservação ambiental;
- Princípio metodológico da pesquisa como ferramenta de construção do conhecimento e como postura crítica diante da realidade.
- Princípio Político-pedagógico que tenha como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo;
- Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes.
- Princípio pedagógico de que os espaços e tempos de formação devem ser construídos não apenas na sala de aula, mas também na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer, nos movimentos sociais.
- Princípio político de compromisso na (re) construção de relações sociais de gênero, baseadas no respeito às diferenças sexuais e igualdade entre mulheres e homens;
- Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica e racial dos diferentes povos do nosso território;
- Princípio Pedagógico da avaliação entendida como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos no processo ensino aprendizagem como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática.

4.2. Organização Escolar Curricular

- d) Implementação do art. 28 da LDB que propõe a elaboração de propostas pedagógicas ancoradas na diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, econômicos, culturais, de gênero e etnia.
- e) Apoio pelos sistemas de ensino às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, com o objetivo de proporcionar uma pedagogia adequada as atuais demandas do meio rural.
- f) Apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam subsídios à implementação de uma proposta de educação básica do campo, à exemplo da Pedagogia Libertadora, Pedagogia da Alternância, Pedagogia de Projetos, etc.

4.3. Gestão Escolar

- Cumprimento pelo poder público do atendimento escolar em todos os níveis;
- Estabelecimento de parcerias com instituições que desenvolvem experiências de escolarização básica e formação profissional no campo,

- Possibilitar a construção de um ambiente educativo que considera a diversidade dos grupos humanos ali existentes que são: agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem terra, ribeirinhos, seringueiros, indígenas e remanescentes de quilombos, que resgatem no cotidiano da escola sua identidade e sua relação com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

III - A que meio rural estamos nos referindo?

Quando tratamos do meio rural estamos nos referindo a um espaço heterogêneo que:

- é **economicamente diverso**, segundo a relação que os sujeitos têm com a propriedade, a terra, o trabalho, o progresso tecnológico, o mercado e os aparelhos do Estado; além das diferentes dinâmicas econômicas nos estados e regiões (cerrado, sertões do semi-árido, áreas extrativista, pesqueira, agrestina, agricultura irrigada, etc...);
- da **pluriatividade**, que não se define exclusivamente pela atividade agrícola, mas de toda capacidade produtiva da população rural (atividades não-agrícolas: artesanato, costura, comércio, empregadas domésticas, construção civil);
- da **multiculturalidade**, rica de matrizes históricas tradicionais, constantemente reconstruídas e reintegradas nas relações sociais, e que expressam o modo de vida produzido e reproduzido por cada povo nas suas festas, na religiosidade, nos gestos, na arte...;
- que questiona a lógica de desenvolvimento que degrada as condições de vida no campo e na cidade, que não **preserva o meio ambiente** e privatiza cada vez mais os recursos naturais (as águas, patenteia os seres vivos, etc..);
- que tem mudado seu **entorno** de maneira acelerada demográfica e economicamente. E que tem sido procurado como forma de lazer (turismo ecológico, hotéis fazendas, chácaras, pesque-pague, etc.) e como opção de residência para muitas pessoas da cidade, ampliando as possibilidades de emprego e uma maior aproximação de sistemas culturais distintos;
- **convive com os meios de comunicação de massa** e com vários outros **elementos da cultura letrada** que dialogam com sua tradição oral e são mutuamente reformulados;
- tem a **presença de diversos movimentos sociais**, que atuam e propõem mudanças dentro dessa realidade onde existe um **movimento pedagógico no campo** como nunca ocorreu na história desse país.

IV- Diretrizes Operacionais para a construção da Escola Rural

4.1. Princípios e Concepções que fundamentam a identidade de uma escola rural

Edson Marcos de Anhaia

CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LUTA POR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação

Local, 09 de dezembro de 2010.

Prof^a. Dra Célia Regina Vendramini.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Munarim
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Universidade UNIPLAC/Lages

Prof^a. Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília

SÍNTESE DO DOCUMENTO CONTENDO AS PROPOSTAS DE DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL apresentadas à **Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)**, por ocasião da Audiência Pública de Diretrizes para Educação Rural, realizada em 2 de outubro de 2001, em Brasília/DF.

I - Situação da Educação Rural hoje

No Brasil, o meio rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade. O analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 15 anos é de 32,7% enquanto que, somente 2% de jovens que moram no campo freqüentam o ensino médio (IBGE, 1998). O que demonstra a negação do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial à população do campo.

O modelo de escola na área rural no Brasil está fundamentada numa concepção que segundo Whitaker e Antunias (1992), tem três características fundamentais:

- é **urbanocêntrica**: o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna e o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que no rural não há chance de progredir;
- é **sociocêntrica**, voltada para os interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- é **etnocêntrica**, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado numa única cultura, que considera o estilo de vida e os valores do camponês/a como atrasado, conservador criando assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Somente nos últimos anos, com a incorporação na pauta de diferentes organizações e movimentos, como também, na Lei 9394/96 que contempla a especificidade da escola rural é que esta discussão retorna a cena política de nosso País.

II – Papel da Educação na Construção do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável

PREMISSAS:

- A educação como uma das chaves para a humanização do ser humano, enraizada na cultura, nos hábitos e costumes de um povo, possibilitando a criação de coletividade que olha para trás (memória) e para frente (projeto) através de suas ações e práticas sociais.
- Políticas e operacionalização descentralizadas, propiciando a elaboração de proposições e intervenções a nível local.
- Maior participação da sociedade nas decisões das políticas educacionais, voltadas para a construção de propostas de desenvolvimento local sustentável,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, José Carlos. O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Mato Grosso do Sul, 1989.

ARROYO, Miguel. Escola, Cidadania e Participação no Campo. Em Aberto Brasília: INEP. 1, n.º 9, p.1-6, set., 1982.

_____. (coord.) A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF, 1999 vol. 2

BARRETO, Elba de Sá. "Novas políticas educacionais para velhas escolas". rurais: um estudo de caso". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.º 46, p.23-49, ago., 1983.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. "Para compreender a educação do Estado no Meio Rural; traços de uma trajetória. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). Educação e escola no campo-. Campinas: Papirus, p.15-40 , 1993.

CARNEIRO, Maria José - Ruralidade: Novas Identidades em Construção. 1999 mim.

FREIRE, Paulo. "A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro?" Educação e Sociedade. São Paulo, n.º 10, p. 64-70, set., 1978.

KOLLING, Edgar Jorge (et all). Por uma educação básica do campo. Brasília: Editora UNB, 1999.

SILVA, Maria do Socorro. Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação de Mestrado- UFPE, Recife, 2000

SOUZA, João Francisco de. A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber. Educação de Jovens e Adultos- Recife: Bagaço; Recife, 2000

WHITAKER, Dulce e Antuniassi, Maria Helena Rocha. "Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação". Cadernos CEDES, n.º 33, p. 9-42 Papirus, 1992.

A todos os trabalhadores do campo que se organizam em Movimentos Sociais e lutam para construir uma sociedade plenamente justa.

- inclusão - nos cursos de magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas de habilitações específicas ou disciplinas - que possibilite a formação para atuar na escola do campo.

Brasília, 2 de outubro de 2001.

AGRADECIMENTOS

c) Organização do espaço pedagógico

- a estrutura física das escolas rurais seja pensada nos seus **espaços interiores e exteriores** com base em critérios pedagógicos, geográficos e sociais da população alvo de sua ação educativa;
- os espaços de aprendizagem na área rural sejam vistos numa dimensão que extrapole a sala de aula, embora esta seja um espaço específico de sistematização, de análise e síntese. A família, a convivência social, os espaços produtivos e a comunidade também são espaços pedagógicos onde se desenvolve a aprendizagem;
- a Política de **nucleação da escola rural** precisa ser pensada de acordo com critérios pedagógicos, sociais e geográficos no sentido de assegurar o direito a educação básica da população, através da existência de escolas nas comunidades rurais e das escolas pólos em povoados, que possam receber crianças e jovens provenientes de comunidades circunvizinhas.

4.5. Formação Inicial e Continuada de Professores

- estímulo das diferentes esferas do poder político à profissionalização docente através da formação inicial - básica e superior - e da formação continuada em serviço; de condições de trabalho e salarial e da valorização profissional;
- a formação dos professores cumprirá o estabelecido no artigo 62 da LDBEN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Médio e Superior;
- a existência de diferentes estratégias para formação do professorado leigo como: cursos regulares presenciais, cursos semi-presenciais modulares ou mesmo cursos à distância, conforme trata o Decreto n.º 249/97, inclusive apontando a Universidade como uma das agências formadoras, privilegiada em todo esse processo;
- as estratégias de formação do professorado rural precisa considerar a realidade rural onde a ação do mesmo se desenvolve, os saberes que os mesmos têm produzido em prática pedagógica cotidiana dentro da sala de aula no campo;

O processo de elaboração dessa dissertação, embora de responsabilidade do autor, não teria sido realizado sem a contribuição de um conjunto de sujeitos. Por isso agradeço as contribuições diretas ou indiretas que recebi.

A Natacha Eugênia Janata, minha companheira, pela paciência histórica e pelos “puxões de orelha” que recebi para terminar esta dissertação e pelas contribuições teóricas nas indicações feita por ela. Às minhas filhas Dandara Janata de Anhaia e Haydée Janata de Anhaia que tornaram minha vida mais dinâmica.

A Antonio Munarim meu orientador, que muito mais que um professor é um companheiro de luta e um incansável batalhador da educação do campo.

A Edla Soares, Maria do Socorro e Silva e Roseli Caldart, por concederem as entrevistas necessárias a realização desse trabalho. Agradeço a atenção, o acolhimento e, sobretudo, as valiosas informações prestadas que qualificaram a pesquisa.

Ao companheiro de muitas lutas, Marcos Gehrke, pelas incontáveis experiências vividas nos embates da educação do campo, nesses mais de 10 anos de trajetória, trabalho e aprendizados compartilhados.

Ao Fabiano, amigo fruto desse mestrado, pelo apoio incondicional, conversas e contribuições, principalmente no “debate das políticas neoliberais”.

Aos muitos companheiros de luta pela educação do campo no Paraná, em especial as amigas Ritamar e Ana pela dedicação e insistência na efetivação de práticas educativas vinculadas a materialidade de origem da educação do campo.

Aos Regadores, por possibilitarem formas alternativas de garantir a existência num importante exercício de coletividade e respeito mútuo.

Aos professores e colegas da Linha Educação e Movimentos Sociais pelos aprendizados nas aulas.

Aos colegas do Instituto Educampo/UFSC e do FOCEC pela construção de espaços coletivos de debates sobre a temática do campo.

A prof Terezinha e a equipe pedagógica do Projovem/Campo Saberes da Terra pela troca de experiências na preparação da formação dos educadores e educadores do programa.

A minha família, meu pai Alceu Mulher de Anhaia e Elza Percicotte de Anhaia (*in memorian*) e aos meus irmãos, pelos valores

construídos vinculados a origem camponesa da qual tenho muito orgulho.

E agradeço ao Luiz Roberto (Seu Beto) e a Roseli (Dona Dori) pela nova família que me possibilitaram ter e pelo apoio em todas as horas.

c) **autonomia da escola:** a autonomia da escola é por nós entendida na sua dimensão pedagógica, administrativa, financeira e política, sendo assim:

- as escolas rurais deverão elaborar com base nos princípios definidos nesta proposta e de acordo a realidade da comunidade onde está inserida o seu **projeto político-pedagógico** e seu regimento escolar;
- deverá ser estimulada a formação de colegiados para administração financeira e política da escola, observando os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional e a realidade organizativa de cada escola;
- estimular a organização da equipe **escolar** que possa contribuir através da coordenação pedagógica, com o enriquecimento do trabalho desenvolvido na escola, constituindo, assim, um **coletivo de educadores** que possa estar pensando o processo ensino-aprendizagem de forma permanente.

4.4. Organização e Estrutura Escolar

a) Organização da escolaridade

- a organização das turmas no campo possa ter como princípio educativo a heterogeneidade da aprendizagem, a realidade da comunidade onde está inserida, a demanda social efetiva da comunidade e a flexibilidade organizativa, podendo a mesma ser multisseriada, por ciclos, módulos e séries de aprendizagem;

b) Organização do tempo pedagógico

- é de **responsabilidade** dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas do atendimento escolar na comunidade rural e a flexibilização da organização do calendário escolar, entendendo-se que o ano letivo poderá ser estruturado independente do ano civil e suas atividades parcialmente desenvolvidas, a depender da proposta pedagógica, fora dos limites físicos da escola;
- incorporação pelo sistema de ensino do **tempo escolar** em jornada integral ou em sistema de alternância, tendo em conta a realidade de cada nível e modalidade de ensino, como também da realidade da comunidade.

- reconhecer e certificar os cursos oferecidos pelas escolas alternativas no meio rural como, por exemplo, Escolas Famílias Agrícolas-EFA'S, Casas Famílias Rurais -CFRs, etc.);
- Ofertar, em regime de colaboração mútua entre os diferentes Sistemas de Ensino, políticas educacionais para atender a demanda de escolarização básica de jovens e adultos que encontram-se excluídos do acesso à escola no meio rural.

b) democratização da Gestão Escolar

- assegurar nas escolas o processo de democracia administrativa e pedagógica com a participação das famílias, dos alunos/as, dos professores;
- estimular a criação dos conselhos colegiados da educação onde possa ter a participação das famílias e dos movimentos sociais;
- criar mecanismos de gestão democrática que propiciem o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino e a consolidação dos Conselhos de Desenvolvimento Rural Sustentável e demais conselhos, mediante a participação da comunidade rural no planejamento, execução e avaliação de suas propostas;
- assegurar a participação democrática da comunidade na gestão da merenda escolar, priorizando a compra de produtos provenientes da agricultura familiar local;
- subsidiar os componentes estruturantes da política de educação do mundo rural com as demandas oriundas de movimentos sociais do campo, respeitado o direito à educação escolar nos termos da legislação vigente,
- apoiar programas de valorização à cultura rural no sentido de que a escola seja vista como espaço de produção e intercâmbio cultural.

A transformação da educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; a própria educação funciona como um dos fatores de desenvolvimento da sociedade e o sentido de qualquer política educacional democrática tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética, e totalizadora, diríamos que a educação e democratização da sociedade são entidades reais e processos interdependentes - um não se transforma nem pode transformar o outro.

experiências e a aquisição de saberes possibilitam o seu processo formativo; e **o tempo da comunidade** onde realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de práticas que permitem a troca de conhecimentos e vivência de situações concretas do meio familiar e sócio-profissional;

- **Pedagogia de Projetos**, ensinar ou aprender por meio de projetos significa trabalhar coletivamente envolvendo o maior número de pessoas de maneira interdisciplinar, isso quer dizer, que **o tema a ser pesquisado** deve ser estudado a partir de diferentes pontos de vista, sem que se esqueça sua globalidade. É em torno de um problema que se desenvolve o projeto, que devem ser de diferentes naturezas: sociais, ambientais, cognitivos, econômicos, educacionais, etc...
- c) Apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam subsídios à implementação de uma proposta de educação básica do campo.

4.3. Gestão Escolar

- a) **vinculação aos sistemas de ensino:** quanto a competência do poder público federal, estadual e municipal na **implementação** das Diretrizes Operacionais:
- cumprir com as respectivas responsabilidades no atendimento escolar, à luz da diretriz legal do regime de colaboração, proporcionando através do município educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais; cabendo aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e à educação profissional de nível técnico;
 - estabelecer, mediante um processo rigoroso de avaliação, **parcerias** com o conjunto das instituições que desenvolvem experiências de escolarização básica e formação profissional no campo, desde que sejam integradas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e direcionadas para um projeto de desenvolvimento rural sustentável;

família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens;

- k) Princípio político de compromisso na (re)construção de relações sociais de gênero, baseada no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens;
- l) Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica e racial dos diferentes povos do nosso território;
- m) Princípio Pedagógico da avaliação entendida como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos no processo ensino aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática.

4.2. Organização Escolar Curricular

- a) Implementação do art. 28 da LDB sobre a elaboração de propostas pedagógicas ancoradas na diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, econômicos, culturais, de gênero e etnia.
- b) Apoio pelos sistemas de ensino às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, com o objetivo de proporcionar uma pedagogia adequada às atuais demandas do meio rural. Ressaltamos entre essas as seguintes pedagogias:
 - **Pedagogia Libertadora** que tem por base as idéias de Paulo Freire, onde o traço característico é a busca da vivência democrática na relação pedagógica, valorizando os processos de aprendizagem em grupo, conteúdos selecionados através da problematização e da pesquisa da realidade (temas geradores, eixo temático, plano de estudo, projetos, etc...), e cujo método de ensino, centra-se, no diálogo entre educador e educando, onde a leitura do mundo torna-se elemento fundante;
 - **Pedagogia da Alternância** que busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. Assim a escola é vivida em dois momentos integrados, distintos e complementares: o **tempo da escola** com os educandos tendo aulas teóricas e práticas onde a análise das

RESUMO

Na década de 1990, surgem no campo brasileiro inúmeras experiências educacionais resultantes do processo de mobilização dos trabalhadores rurais, que se organizaram em movimentos sociais para garantir as condições mínimas de sobrevivência ou para lutar por políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores. Essas experiências fizeram emergir o Movimento Nacional de Educação do Campo, que pautou na agenda nacional a educação do campo como demanda dos trabalhadores do campo. Para compreender a constituição desse Movimento buscamos nesse trabalho analisar o contexto histórico de sua formação a partir de dois momentos, a saber: momento-sociedade civil e momento-sociedade política, tendo como foco as ações de dois sujeitos coletivos representativos desse processo: MST e CONTAG. Assim, procuramos contextualizar o conceito de sociedade civil e de Estado bem como as políticas educacionais do estado neoliberal, para em seguida descrever o processo que deu origem à educação do campo. Destacamos que o momento-sociedade civil marca o início de grandes mobilizações da sociedade a fim de colocar na agenda política do país o campo brasileiro, com todos os seus problemas, mas principalmente os educacionais, fazendo emergir um amplo Movimento de Educação do Campo. Aparecem posicionamentos diferentes de como lidar com esses problemas, que não são problemas em si, mas que tem dificultado, em certa medida, a articulação de diferentes sujeitos do campo para uma unificação em prol de transformações mais radicais da sociedade. No momento-sociedade política é pautada a construção de marcos legais para a educação do campo, através da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. É possível perceber que esse processo é desencadeado por uma ampliação do debate da educação do campo construído no momento-sociedade civil, mas ao mesmo tempo em que se amplia o debate amplia-se também as forças em disputa, pois quando os conflitos que emanam das demandas dos trabalhadores do campo são explicitados se busca atender essas demandas através de direitos – marcos regulatórios – aumentando a tensão na própria sociedade civil e desta com o Estado. Destacamos, porém que no momento-sociedade política acontece uma ampliação dos sujeitos que constituem o Movimento Nacional de Educação do Campo, o que aumenta as forças em disputas no próprio Movimento e o entendimento do significado do processo de construção da educação do campo.

Palavras-chave: Estado – Sociedade Civil – Educação do Campo

- a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
- d) Princípio político de explicitar o papel da escola junto a construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a educação rural arriscam-se a permanecer na superfície, nos meios e não nos fins;
- e) Princípio da interdisciplinaridade onde a construção do conhecimento precisa ser visto de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local;
- f) Princípio da preservação ambiental. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional;
- g) Princípio metodológico da pesquisa não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educando e educador precisam assumir essa postura com senso crítico, curiosidade e "questionamento reconstrutivo"(Pedro Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem;
- h) Princípio Político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo;
- i) Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, a comunidade possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento;
- j) Princípio pedagógico de que os **espaços e tempos** de formação não são apenas os da sala de aula, mas também os construídos na produção, da

ABSTRACT

In the 1990s, appear in the Brazilian countryside numerous educational experiences from the process of mobilization of rural workers, who were organized into social movements to ensure the minimum conditions for survival or to fight for public policies that could facilitate the living conditions of these workers. Such experiences did emerge from the Movimento Nacional de Educação do Campo, which was based on the national agenda in the education field as demand for workers in the field. To understand the constitution of this Movement we seek in this paper to analyze the historical context of its formation from two stages, namely: time-civil society and time-state, focusing on the actions of two collective subjects representative of the process: MST and CONTAG. So we try to contextualize the concept of civil society and state as well as the educational policies of the neoliberal state, to then describe the process that led to rural education. We emphasize that the time-civil society marks the beginning of large mobilizations of society to put on the political agenda of the country's, the rural brazilian, with all its problems, but mostly educational, giving rise to a broad Movimento Nacional de Educação do Campo. Appear different positions on how to deal with these problems, which are not problems in themselves, but that has hindered to some extent, the articulation of different subjects in the field for a unification in favor of more radical transformation of society. In time-state is building a legal framework for rural education through the development of Diretrizes Operacionais para a Educação Básica in the rural schools. You can see that this process is triggered by an expansion of the education debate at the time of the field-built civil society, but at the same time that it broadens the debate also extends to the competing forces, because when conflicts emanating from demands of rural workers are best described these demands are pursued through law - regulatory frameworks - increasing the tension in civil society itself and of the state. We emphasize, however, that when the State is an extension of the subjects that will be the Movimento Nacional de Educação do Campo, which increases the forces in the Movement itself in disputes and understanding of the meaning of the construction education field.

Keywords: State - Civil Society - Rural Education

mudanças dentro dessa realidade. No campo hoje, existe uma dinâmica social, parafraseando Miguel Arroyo, diríamos que o "campo está vivo, tem mais vida na terra do que no asfalto da cidade": tem movimentos, organizações, propostas para a sociedade;

- existe um **movimento pedagógico no campo** como nunca ocorreu na história desse país. Várias propostas de Educação rural vem se desenvolvendo e gestando uma nova concepção pedagógica, de organização curricular, organização e estrutura para a escola rural. Essa educação já vem acontecendo, através de várias Secretarias Municipais de Educação, de ONG's, de pastorais, de Escolas de Formação e das organizações do campo.

É nesse cenário **heterogêneo e multicultural** que ação educativa deve ser desenvolvida, por isso que a discussão sobre a educação no meio rural não pode tratar somente dela mesma, e suas demandas com vistas ao futuro, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Assim, ter no Projeto alternativo de desenvolvimento sustentável a Educação como um foco estratégico é algo crucial no enfrentamento não somente das políticas do projeto dominante, mas também, nos inúmeros preconceitos anti-rurais que são diariamente produzidos pelos meios de comunicação e pelo próprio sistema educacional.

Portanto, tendo como pano de fundo esse referencial, e considerando que, as Diretrizes Operacionais para a Educação Rural, sob a orientação da legislação educacional, "constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a educação básica" (Edla Soares), apresentamos algumas propostas para contribuir na elaboração dessas diretrizes.

IV- Diretrizes Operacionais para a construção da Escola Rural

4.1. Princípios e Concepções que fundamentam a *identidade* de uma escola rural

propriedade e o acesso a terra, na maneira como se relacionam com o trabalho, com o progresso tecnológico, com o mercado e com os aparelhos do Estado. Existem diferentes dinâmicas econômicas em curso, muitas vezes dentro do mesmo estado ou região (cerrado, sertões do semi-árido, áreas extrativistas, pesqueira, agrestina, agricultura irrigada, etc...);

- não se define exclusivamente pela atividade agrícola, pois cada vez mais a **pluriatividade**, reordena a capacidade produtiva da população. Segundo dados do PNAD (1995), existem hoje cerca de 1,4 milhões de pessoas que dedicam parte de seu tempo à agricultura, e outra parte trabalha com outras atividades não-agrícolas (artesanato, costura, comércio, empregadas domésticas, construção civil). Há assim, cerca de dois milhões de famílias pluriativas no campo. Por isso, devemos pensar desenvolvimento rural voltado para a ampliação das oportunidades de geração de renda, que fortaleça a família rural, onde a educação ocupe um papel fundamental, visto ser nesse espaço onde mais se manifestam a desigualdade e o desenraizamento decorrente do "viés urbano" das políticas governamentais;
- tem uma **multiculturalidade**, rica de matrizes históricas tradicionais, mas constantemente reconstruídas e reintegradas pelas novas relações que vão sendo postas pela modernização conservadora capitalista, mas que expressam o modo de vida produzido e reproduzido por cada povo nas suas festas, na religiosidade, nos gestos, na arte...;
- questiona cada vez mais a lógica de desenvolvimento que degrada as condições de vida no campo e na cidade, que não **preserva o meio ambiente** e privatiza cada vez mais os recursos naturais(as águas, patenteia os seres vivos, etc..);
- seu **entorno tem mudado** de maneira acelerada demográfica e economicamente. Tem sido procurado como forma de lazer (turismo ecológico, hotéis fazendas, chácaras, pesque-pague, etc.) e como opção de residência para muitas pessoas da cidade, ampliando as possibilidades de emprego e uma maior aproximação de sistemas culturais distintos;
- **convive com os meios de comunicação de massa** e com vários outros **elementos da cultura letrada** que dialogam com sua tradição oral e são mutuamente reformulados;
- tem a **presença de diversos movimentos sociais**, que atuam e propõem

mundo do trabalho e da cultura. Para isso, é preciso ter clareza de que meio rural estamos falando ao propor políticas educacionais.

III - A que meio rural estamos nos referindo?

O processo de abertura comercial, de liberalização e de estabilização econômica trouxe um novo balizamento à dinâmica de desenvolvimento e ao mercado de trabalho, tanto rural quanto urbano. Se no período anterior havia um crescente nas ocupações em áreas urbanas que absorviam, pelo menos, uma parcela da população que deixava o campo, o desemprego generalizado, marca dos anos 90 em todo o mundo, mudou a dinâmica dos fluxos migratórios e do mercado de uma forma global.¹

A partir da inserção do Brasil no processo de globalização, no início dos anos 90, uma série de transformações econômicas e nas políticas governamentais vem ocorrendo para garantir o fortalecimento desse modelo de desenvolvimento em nossa sociedade.

No meio rural, isto vem aprofundando as péssimas condições de vida de sua população, através da redução dos instrumentos de política agrícola, do desemprego, das condições de trabalho no assalariamento, na marginalização dos/as trabalhadores/as rurais sem terra, na desestruturação e no sucateamento dos serviços públicos, de assistência técnica, de pesquisa e de formação profissional, além de uma degradação e privatização acentuada do meio ambiente (Magalhães e Bittencourt, 1997).

Esse ritmo das transformações das relações sociais e do trabalho no campo, transforma as noções de "urbano" e "rural", tornando-se cada vez mais difícil delimitar fronteiras claras entre as cidade e os pequenos vilarejos, no entanto, tal processo não resulta, numa homogeneização que reduziria a distinção entre essas duas realidades.

Assim, quando tratamos do meio rural estamos nos referindo a um espaço heterogêneo que:

➤ é **economicamente diverso**, segundo a relação que os sujeitos têm com a

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Famílias Agrícolas do Brasil
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
 I ENERA - I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
 CEFAS – Casas Famílias Agrícolas
 CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
 CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
 CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
 CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
 CPT – Comissão Pastoral da Terra
 EFAs – Escolas Famílias Agrícolas
 GT – Grupo de Trabalho
 ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
 MOC - Movimento de Organização Comunitária
 MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
 PNRA - Plano Nacional da Reforma Agrária
 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
 SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
 UDR – União Democrática Ruralista
 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
 UNEFAB - União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
 UNESP – Universidade do Estado de São Paulo
 UNICEF - Fundo das nações Unidas para a Infância

¹ Ver Projeto CUT/CONTAG

A escola tem um papel importante na construção de uma memória coletiva das comunidades, nos padrões coletivos de pensamentos, sentimentos e ações através de uma multiplicidade de atividades contribuindo para democratização da sociedade.

Em terceiro lugar, a escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à idéia de vínculo com as organizações e os saberes construídos pelos sujeitos sociais com as quais trabalha. Por isso, **não será a escola sozinha que irá construir esse novo projeto educativo e de desenvolvimento sustentável para o meio rural.** Dependendo da concepção político-pedagógica que assuma, pode ajudar a enraizar ou desenraizar os sujeitos de sua ação educativa. Paulo Freire(1978), já dizia: "*a escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmo*".

Esse processo - na constituição de identidades coletivas e novos códigos de valores - nos leva a repensar especialmente as relações sociais de gênero que se processam nas comunidades rurais, onde a situação de homens e mulheres é distinta e o empoderamento - visto como a criação de possibilidades para uma maior igualdade de oportunidades para os diversos atores e atrizes sociais - é analisado como uma necessidade básica para a permanência e progressão das mulheres no sistema de ensino.

A educação é vista não apenas como a forma das pessoas se tornarem economicamente mais produtivas, como também uma condição para a liberdade. Portanto, a educação exerce um impacto positivo sobre as relações sociais em geral.

Assim, para se fazer uma escola do campo, é preciso identificar as ações e práticas sociais que são constitutivas de sua população. Os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, produzir e formas de compartilhar a vida, possibilitando a construção de um ambiente educativo, que considera a diversidade dos grupos humanos ali existentes que são: agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem terra, ribeirinhos, seringueiros, indígenas e remanescentes de quilombos, que resgatem - no cotidiano da escola - sua identidade e sua relação com a terra, com o

coletividade que olha para trás(memória) e para frente (projeto) através de suas ações e práticas sociais.

Em segundo lugar, embora o ambiente mundial contemporâneo tenha o comando das políticas centralizadas em algumas partes do globo, a sua operacionalização é descentralizada. Assim, o local ganha imensa importância na implementação dessas políticas em plena era da globalização, suscitando a necessidade de elaboração de proposições e intervenções ao nível local.

A atuação ao nível local e a construção de propostas de desenvolvimento sustentável, torna-se um caminho importante para maior participação da sociedade nas decisões das políticas públicas e sociais. A idéia de **território**, como sendo o espaço onde a convivência permite o conhecimento mútuo e possibilita a ação conjunta, tem se tornado - na escala humana - o local onde os sujeitos podem fazer algo a seu alcance, passível de ser entendido e de produzir efeitos visíveis na sua vida e na comunidade.

Ao assumir a definição de que *desenvolvimento local é o resultado da ação articulada do conjunto dos diversos agentes sociais, culturais, políticos e econômicos, públicos ou privados existentes numa determinada região, na construção de um projeto estratégico, que orienta as suas ações a longo prazo (Magalhães e Bittencourt, 1997)*, o conhecimento das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que ocorrem nesse espaço e sua articulação com o projeto global tornam-se fundamentais na construção de uma nova cultura e de ações voltadas para potencializar outra lógica de desenvolvimento.

Para isso, precisamos socializar as informações que determinam a formação de opiniões e valores individuais e coletivos; democratizar a cultura na busca da humanização e do enraizamento e na construção de uma sociedade democrática, que considere a equidade de gênero, geração e a preservação ambiental como elementos fundantes de sua existência. Nesse caminho, a escola rural tem um papel fundamental a desempenhar na construção de um projeto de sustentabilidade, onde os povos do campo tenham vez e voz na formulação das políticas públicas, econômicas, sociais, culturais, agrícolas, agrárias e educacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	23
TRAJETÓRIAS QUE JUSTIFICAM A PESQUISA.....	25
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE SOCIEDADE CIVIL E ESTADO.....	35
1.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL LIBERAL	39
1.2 ESTADO NEOLIBERAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990.....	44
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NOS ANOS 1990: AJUSTES NEOLIBERAIS.....	50
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.	59
2.1 CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA E A INFLUÊNCIA DO MST, CONTAG E CNBB/CPT.....	59
2.2 O MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTITUIÇÃO.....	65
3 O MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DOIS MOMENTOS CONSTITUTIVOS....	73
3.1 MOMENTO-SOCIEDADE CIVIL: O I ENERA E A I CONFERÊNCIA.....	73
3.2 MOMENTO-ESTADO: ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES.....	83
CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS A – Roteiros de entrevistas.....	109
ANEXO B – Folder do I ENERA.....	113
ANEXO C – Folder da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo.....	115
ANEXO D – Atas das Audiências Públicas.....	117
ANEXO E – Proposta de Diretrizes para a Educação Rural Brasileira.....	131

situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação socio-profissional desse povo.

Somente nos últimos anos, com a incorporação na pauta de diferentes organizações e movimentos, e com as experiências em curso, como também na Lei 9394/96 – que considera a especificidade da escola rural - é que esta discussão retorna a cena política de nosso País.

Assim, a educação básica, conforme colocada na LDB, torna-se uma luta popular pela ampliação da noção de escola pública no campo. Porque o trabalhador e a trabalhadora rural são sujeitos portadores de direitos. Porque só universalizando a consciência do direito subjetivo - que cada ser humano tem de educação - é que a educação básica pública, gratuita e de qualidade poderá se universalizar para a população rural. Precisamos acabar com a **imagem estereotipada** da escolinha rural das primeiras letras ou de políticas de nucleação de escolas que só pensam com critérios econômicos. Há uma dívida social com milhares de crianças, jovens e adultos do campo que foram e que estão privados de educação básica de qualidade!

II – Papel da Educação na Construção do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável

A primeira premissa com a qual trabalhamos é que a educação é uma das chaves para a humanização do ser humano. O desenvolvimento humano decorre da trajetória de nossas vidas, onde nas relações sociais que temos vamos nos humanizando ou nos desumanizando, de acordo com as experiências individuais e coletivas. Essa é a base da pedagogia de Paulo Freire, quando diz que devemos nos educar ao longo de toda a vida no nosso pensar, no sentir, no fazer, no conviver e partilhar (Souza, 2000).

A educação - vista dessa forma mais ampla - como processo de emancipação humana, tem que estar enraizada na cultura, pois a cultura nos humaniza, nos faz homens e mulheres, num determinado tempo e espaço social. É ela que determina os hábitos e costumes de um povo, que enraiza o ser humano e que possibilita a criação de

o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer, dentro de algumas décadas, a sociedade rural, já que para alguns "o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida". Caberia, então, à escola preparar culturalmente aqueles que residiam no campo, com uma educação que facilitasse sua adaptação a um meio que tendia a se uniformizar. Por conseguinte, essa concepção pressupõe que nada justifica uma educação diferenciada na escola. A partir de então, deixa-se de propor políticas específicas para a educação do campo e a mesma passa a ser tratada através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e diferentes concepções de educação. Essa diversidade de projetos demonstrou mais o interesse de diferentes grupos em pleitear espaços próprios de atuação do que causar impacto nas condições físicas, de trabalho e de aprendizagem dos/as alunos/as rurais.

Com esses programas, implantou-se, de forma definitiva um modelo de escola na área rural e urbana do nosso país, fundamentado numa concepção que, segundo Whitaker e Antuniassi(1992), tem três características fundamentais:

- é **urbanocêntrica**, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna e o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que no rural não há chance de progredir;
- é **sociocêntrica**, voltada para os interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- é **etnocêntrica**, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado numa única cultura, que considera o estilo de vida e os valores do camponês/a como atrasado, conservador, criando, assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Com essas características, a escola foi institucionalizada no campo não considerando os seguintes aspectos: **a população a quem se destinava, o contexto onde estava**

INTRODUÇÃO: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

“Os homens fazem sua própria história, mas não fazem como querem; não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1974, p. 17).

A epígrafe citada encontra-se logo no início do texto “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” escrito por Marx com o intuito de analisar a conjuntura política da formação econômica-social capitalista da França do período das revoluções de 1848 até o golpe de Luís Bonaparte. A epígrafe, bem como o conjunto da obra, ajuda-nos a compreender que o processo das transformações históricas está permeado por contradições e conflitos.

Os seres humanos fazem sua própria história, porém, inseridos em determinadas circunstâncias históricas, fruto das contradições e interesses de classes que disputam o poder político e/ou os meios de produção. Esse processo é bastante evidente na estrutura de organização da sociedade brasileira desde a sua constituição.

Podemos afirmar que o surgimento dos movimentos sociais e da própria educação do campo é fruto das contradições no processo de formação da estrutura fundiária brasileira. Temos no Brasil um movimento forte de luta pela terra principalmente no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado. Destacamos essa questão por acreditar que é justamente desse processo de luta que nascem as condições materiais para o surgimento da educação do campo.

Logo de início é necessário tornar claro o que entendemos por educação do campo. Esse termo é recente na sociedade brasileira e sua materialidade está diretamente ligada à luta dos movimentos sociais do campo por direitos. Como destaca Caldart (2008a) seu surgimento está vinculado ao contexto da realidade da sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos do campo.

Apoiando-nos em Caldart (2008b) afirmamos ser a educação do campo: negatividade, por expressar uma resistência às relações sociais de produção capitalistas, que geram a expropriação dos trabalhadores em geral e, em específico, no campo, também historicamente a precarização de acesso a direitos básicos como educação, entre outros,

por considerar o campo como lugar de atraso para o desenvolvimento econômico; positividade, porque para além da denúncia, realiza práticas e apresenta propostas articuladas às mesmas no sentido de colocar em movimento as mudanças, não esperando um momento ideal para alcançá-las; enfim, é superação, por ter presente como horizonte um projeto societário que busque a emancipação humana.

Não é um conceito meramente abstrato, traduz a materialidade de processos vivenciados por diferentes movimentos sociais e entidades ligados ao campo principalmente na década de 1990, período em que as reformas estruturais neoliberais assumem grandes proporções no Brasil. Tal contexto será melhor discutido no capítulo que segue. Por ora cabe afirmar que publicamente o termo se faz presente a partir do documento denominado Texto Base, escrito para servir como roteiro dos debates preparatórios para a participação dos movimentos sociais e entidade na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 e organizada por um conjunto de sujeitos coletivos a serem apresentados no capítulo dois.

Munarim (2008, s/p) afirma que existe “um Movimento Nacional em torno da educação do campo com conteúdos políticos, gnoseológico e pedagógico” constituído por diferentes sujeitos e tendo como eixo a problemática agrária brasileira. Para o autor, tais sujeitos configuram-se como movimentos sociais, entidades e organizações, bem como universidades e outras instituições públicas “que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam.”

Considerada a existência de um Movimento Nacional de Educação do Campo, cabe indagar que circunstâncias históricas permeiam a constituição desse Movimento? Quais as disputas e contradições presentes nesse processo?

Nesse sentido, a problemática central de nossa investigação configura-se como o esforço por compreender como se constituiu o Movimento Nacional de Educação do Campo, apreendendo as contradições e tensões desse contexto. Para isso consideramos como recorte histórico o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, além da elaboração da Resolução CNE/CEB N ° 1/2002, mais conhecida como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.

Categorizamos, a título de análise, o I ENERA e a I Conferência como momento-sociedade civil e a elaboração das Diretrizes como

vai aparecer pela primeira vez, nos textos legais com o processo de industrialização em 1930, como resposta ao êxodo rural e ao intenso movimento migratório do campo para cidade.

Essa pressão social pela democratização do ensino fez com que os detentores do poder no campo, tivessem que conviver com a escola em seus domínios, pois os mesmos, também tinham interesses econômicos e políticos no desenvolvimento industrial que era subsidiado pelo capital agrário.

As diferenças dos padrões de vida rural e urbana começam a se acentuar com a expansão industrial, pois a cidade torna-se produtora e reorganiza o trabalho agrícola, com a implementação de novas tecnologias e formas diferentes de produção. As populações urbanas já começavam a conquistar alguns direitos sociais e trabalhistas, enquanto que, no campo, as populações continuavam desprovidas dessas políticas e direitos.

A escola passa a ser vista como fator de mudança social e propulsora do desenvolvimento. No entanto, sua expansão só ocorre mediante a pressão da demanda social efetiva na cidade e no campo por escolarização. Essa pressão reflete-se na lei (constituição de 1934), quando, aparece pela primeira vez, referência à educação rural, ao atribuir a garantia do direito à educação, como responsabilidade das três esferas do poder público, conforme explicitada num dos seus artigos: *“para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”*.

No entanto, essas vitórias do **Movimento Renovador** não duram muito. A partir da constituição de 1937, já não se fazem menções específicas à escola rural e modificam o dever do Estado, que passa a ter uma ação meramente supletiva na responsabilidade de manutenção da educação pública.

O que temos, então, a partir da década de 1950, é a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que

I - Situação da Educação Rural hoje

No Brasil, o meio rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade. O analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 15 anos é de 32,7%, enquanto que, somente 2% de jovens que moram no campo, freqüentam o ensino médio (IBGE, 1998). O que demonstra a negação - à população do campo - do direito de **acesso** e **permanência** na escola para completar sua formação inicial

Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais que foram traçadas em nosso País, que nos deixou como herança, um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho e de formação específica para atuar no meio rural, além de salários desestimulantes para o exercício profissional.

Embora o problema da educação não seja apenas no meio rural, nessa a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade onde está inserida, a escola foi tratada, sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias. Não houve, historicamente, para o sistema de educação no meio rural:

- formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas,
- dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Isso fez com que, a iniciativa de particulares e da comunidade, cuidasse da construção e utilização de prédios impróprios ou improvisados para funcionamento das escolas e pagamento do salário do professorado rural.

Com o aumento da miséria no campo e na cidade, com a exigência de mão-de-obra com algum tipo de letramento para a indústria, com o desenvolvimento de novas culturas, com a necessidade que a classe industrial emergente tinha do capital agrário para subsidiar o desenvolvimento industrial, com a pressão dos educadores por escola pública, gratuita e leiga, através do movimento renovador da educação, a educação rural

momento-sociedade política. No tópico sobre as questões metodológicas estão explicitados mais detalhes sobre esse recorte.

Temos como objetivo geral analisar as tensões e contradições do contexto histórico e dos sujeitos que constituem o Movimento Nacional de Educação do Campo. Para atingir tal intento delineamos como objetivos específicos da pesquisa os que seguem: - problematizar a relação Estado e sociedade civil, buscando fundamentos teóricos em autores da perspectiva marxista (gramsciana); - destacar o contexto histórico vivido na década de 1990 na relação com a formação do Movimento Nacional de Educação do Campo; - compreender como entidades com finalidades diferentes, e até mesmo antagônicas, considerando Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), se juntam para realizar o I ENERA e a I Conferência; - compreender o processo de articulação para a elaboração das Diretrizes, levantando a participação dos movimentos sociais e entidades, especificamente MST e CONTAG; - problematizar a relação entre MST - Estado e CONTAG - Estado na formulação de políticas públicas de educação.

TRAJETÓRIAS QUE JUSTIFICAM A PESQUISA

A realização desta pesquisa e a identificação com a temática em questão está diretamente vinculada num primeiro momento com minha trajetória de vida. Tenho participado nesses últimos 12 anos, direta ou indiretamente dos movimentos sociais do campo. Essa participação contribuiu na construção de minha formação humana e intelectual.

Por ter participado organicamente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no período de 1997 a 2002, no estado do Paraná, especificamente no Setor de Educação, pude acompanhar a partir da base o processo de materialização da educação do campo, participando de debates tais como a criação do PRONERA, Pré-conferência e Conferência Nacional de Educação do Campo, Conferência Estadual de Educação do Campo no Paraná, entre outros.

Atuei como professor em escolas situadas em áreas de assentamentos e da agricultura familiar, espaço que possibilitaram

conhecer a realidade das escolas, da educação e do campo no centro-oeste paranaense.

Em 2003 passei a compor a Coordenação de Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação, indicado pela Articulação Paranaense de Educação do Campo. Nesse novo desafio vivi o início do processo de institucionalização da educação do campo no Paraná, movimento este que ocorria, concomitantemente, em nível nacional. Desde então, a partir das experiências neste espaço, emergem questionamentos acerca das contradições e limites desse processo de tensionamento entre o Estado e as demandas dos movimentos sociais.

Essa experiência, se de um lado enriquece as possibilidades de análise, de outro traz a necessidade do aprendizado em tomar a distância necessária do objeto para poder melhor compreendê-lo, tornando possível uma abordagem acadêmica, para além da militante.

Segundo pesquisa realizada por Maria Antonia de Souza, dos anos de 2005 a 2008¹, existem 12 teses e dissertações com o eixo temático Educação do Campo/Políticas Públicas (SOUZA, 2009). Do levantamento elaborado pela autora, depreende-se que tais pesquisas não apresentam estudo sistemático sobre a formação da educação do campo.

Souza (2008, p. 04) ainda destaca que

Os estudos envolvendo educação e movimentos sociais historicamente seguiram dois caminhos temáticos. De um lado os estudos sobre processos de conscientização política entre camponeses, demarcando um campo de estudo da educação não-formal. De outro lado, os estudos sobre a prática educativa e a formação de professores, delimitando a esfera da educação formal. No momento atual, a educação do campo vem sendo analisada no contexto dos movimentos sociais, como demanda por política pública de educação dos povos do campo. Predominam as investigações sobre a formação de professores e prática educativa, educação de jovens e adultos no contexto das parcerias entre governos, universidades e movimentos/ organizações sociais, processos

Cultura, o papel da Educação Rural, bem como as experiências bem sucedidas, com seus projetos político-pedagógicos, metodologias e currículos. A partir daí, extraímos as sugestões para as Diretrizes Operacionais, que apresentamos. É oportuno dizer que este Seminário teve a coordenação da CONTAG - Confederação de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura, e assessoria específica da professora Maria do Socorro Silva, da Faculdade de Educação da UnB.

Esse documento está organizado em quatro partes:

- I. Situação da Educação Rural hoje;
- II. Papel da educação na construção do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável;
- III. Que meio rural estamos nos referindo;
- IV. Propostas para as Diretrizes Operacionais.

¹ Pesquisa encomendada pelo CNPQ a Maria Antonia de Souza.

PROPOSTAS DE DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

"... Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história". Paulo Freire.

Apresentação

A **CONTAG** - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA, **MOC/BA** – MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA, **SERTA/PE** – SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE **CURAÇA/BA**, **IRPAA/BA** – INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA, **ARCAFAR** - ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMÍLIAS RURAIS DO NORDESTE E SUDESTE, **UNEFAB** – UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL, **GT/UnB** - GRUPO DE TRABALHO DE REFORMA AGRÁRIA DA UNB, ESCOLA DE FORMAÇÃO DA **CUT** AMAZÔNIA, INSTITUTO AGOSTIM CASTEJON, ESCOLA DO CAMPO CASA FAMILIAR RURAL DE PATO BRANCO/PR, apresentam este documento à **Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)**, por ocasião da Audiência Pública de Diretrizes para Educação Rural, a ser realizada em 2 de outubro de 2001, em Brasília/DF, no intuito de contribuir para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil.

Este documento é, em primeiro lugar, fruto das nossas experiências educativas no campo, a partir das quais temos tido oportunidade de sistematizar muitas reflexões, bem como captar e enfrentar muitos desafios em vários níveis.

Em segundo lugar, o documento é fruto do Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, ocorrido nos dias 17 a 21 de setembro, em Brasília, onde estudamos as relações da Educação com o Desenvolvimento Sustentável e a

de conscientização política no movimento social, gestão da educação entre outros.

Nesse sentido, Caldart (2008a, p.03) destaca que há a ausência de estudos que busquem historicizar o Movimento da educação do campo, tanto vinculados aos movimentos sociais, quanto na academia.

Ainda não fizemos uma narrativa escrita e refletida dessa história com mais rigor de detalhes (desafio de pesquisa). Há registros esparsos e fragmentados. E já há versões que alteram seus sujeitos principais, deslocando o protagonismo dos Movimentos Sociais, dos camponeses, colocando a educação do campo como um continuum do que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural. (...). De outro lado, começam a surgir, especialmente no mundo acadêmico, algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, que têm ficado excessivamente centradas nos discursos de determinados sujeitos, priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das idéias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com esta identificação de Educação do Campo.

Desta forma, tal lacuna apresenta-se como desafio e, ao mesmo tempo, justifica a pesquisa, por esta justamente buscar compreender o fenômeno da educação do campo em sua historicidade, o que implica, buscar a mediação entre a realidade que a constituiu, e as ações dos sujeitos inseridos nesse processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Voltamos a epígrafe deste texto, “os homens fazem sua história, mas sob determinadas circunstâncias”, um dos elementos centrais para a compreensão desta pesquisa, consiste justamente em perceber em que contexto é constituído o Movimento Nacional de educação do Campo articulado à compreensão de que há possibilidade, também histórica, dos sujeitos construírem suas experiências.

Assim, tomamos como caminho metodológico para fundamentar as apreensões desta pesquisa três textos clássicos: o “18 Brumário de Luís Bonaparte” de Karl Marx (1974), a “Análise das Situações” de Antonio Gramsci (1984) e A Miséria da Teoria, de Edward P Thompson (1981).

Dos referidos autores tomaremos a compreensão de que os indivíduos vivem em determinados contextos históricos e, seja em ações individuais ou coletivas, são responsáveis pelo desenvolvimento das estruturas e das relações sociais que envolvem esses contextos, porém, essa possibilidade está permeada por circunstâncias que não são determinadas apenas por esses indivíduos.

Marx (1974) em 18 Brumário realiza uma análise primorosa da estrutura de classe na França, trazendo a tona os conflitos e as contradições do processo revolucionário de 1848. Vamos buscar nessa obra os elementos que ajudem na compreensão das circunstâncias históricas postas para o surgimento da educação do campo. Engels (1974, p.12) no prefácio a terceira edição Alemã d'O 18 Brumário destaca que Marx foi o primeiro a descobrir a lei da marcha da história,

lei segundo a qual todas as lutas históricas, que se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência, e portanto também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente.

Seguindo essa lógica de que a história dos seres humanos se move pelas contradições e conflitos de classe em determinadas circunstâncias, a compreensão desse movimento, segundo Gramsci (1984), reside na análise das relações entre estrutura e superestrutura, e o caminho metodológico reside em “distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos

Educação promova uma nova audiência pública ou uma reunião com os diversos setores da sociedade civil organizada interessadas no tema para fechamento da resolução.

Brasília, 10 de outubro de 2001.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA - CONTAG

Iulma Sr.^a

Édla de Araújo Lira Soares

Membro do Conselho Nacional de Educação – CNE e Relatora do Parecer que aponta diretrizes operacionais para a Educação básica do campo

Conforme encaminhamento retirado na audiência pública ocorrida no dia 02/10/2001, onde se discutiram as diretrizes operacionais para a educação do campo, a CONTAG fez uma análise dos artigos 8º, 9º, 10, 11 e 12 da proposta de Resolução que ficaram pendentes de discussão naquela audiência em função da escassez do tempo e manifestada pela concordância com o disposto nos citados artigos.

Entretanto, gostaríamos de sugerir e obtermos algumas informações sobre os seguintes pontos:

- Entendemos ser de fundamental importância a explicitação de princípios e concepções que fundamentam a identidade de uma educação do campo. Assim sendo, gostaríamos que os princípios e concepções pudessem ser integrados ao vosso parecer ou na resolução, conforme melhor conveniência (ver propostas de princípios e concepções no documento apresentado pela CONTAG e parceiros na audiência)
- Seria importante que ficasse bem frisado no parecer ou na resolução a necessidade de se garantir, de fato, a universalização da educação básica pública, gratuita para o meio rural. (Esta foi uma das propostas levantadas pelo Representante da UNDIME na audiência pública e que, de fato, precisa ser contemplada).
- Sobre o processo de democratização da gestão escolar, gostaríamos que fosse feita referência à questão da merenda escolar com uma gestão comunitária e priorizando a compra de produtos provenientes da agricultura familiar local. (ver sugestão contida no documento apresentado pela CONTAG e parceiros).
- Para a educação de jovens e adultos e educação especial, propomos a oferta, em regime de colaboração mútua entre os diferentes sistemas de ensino, de políticas educacionais para atender a demanda de escolarização básica de jovens e adultos e alunos especiais que encontram-se excluídos do acesso à escola.
- Ainda, tivemos entendimento na audiência pública, de que seria constituído um artigo específico na Resolução abordando a questão dos Conselhos de Desenvolvimento Rural Sustentável e demais Conselhos. Considerando que a educação é estratégica para um projeto de desenvolvimento rural sustentável, sugerimos que seja garantida a articulação das discussões entre os conselhos de educação e os conselhos de desenvolvimento rural sustentável, mediante ampla participação dos movimentos sociais no processo de discussão das propostas.
- Por fim, entendemos ser de extrema importância a manutenção de um canal permanente de diálogo entre os gestores públicos da educação e os movimentos sociais. Portanto, gostaríamos que o resultado final da resolução fosse socializado com os movimentos sociais, para o que propomos que o Conselho Nacional de

elementos que podem ser denominados ‘de conjuntura’ (que se apresentam como ocasionais, imediato, quase acidentais)”.

Nesse sentido vamos buscar distinguir no processo de formação do Movimento Nacional de Educação do Campo, os elementos que são orgânicos, ou seja, quais fatos ou ações que tiveram alcance histórico, que criaram as condições materiais para o seu surgimento e os que são conjunturais que não estão desligados do anterior, mas que possibilitaram o seu mover-se e sua consolidação.

Gramsci (1984) destaca ainda que não se pode analisar um determinado tempo histórico utilizando uma expressão comum nas narrativas históricas “relação de forças favoráveis, desfavoráveis a esta ou aquela tendência”, é necessário compreender as relações de forças em seus diferentes momentos, a saber: relação de forças sociais ligada a estrutura; relação das forças políticas e relação de forças militares. Deixa claro que essas forças não acontecem separadamente, elas ocorrem simultaneamente e são percebidas de diferentes maneiras.

As relações de forças sociais são as condições materiais de uma determinada época ou período e independem da vontade humana, são as circunstâncias objetivas criadas pelos diferentes grupos sociais conforme a função que ocupam na estrutura e na produção da vida. No caso da educação do campo seriam as condições objetivas do campo brasileiro, o lugar que ocupa o campo na sociedade brasileira.

Por sua vez a relação de forças políticas se refere ao “grau de homogeneidade, de autoconsciência e organização alcançado pelos vários grupos sociais”. (GRAMSCI, 1984, p. 48). Esse momento pode ser analisado de várias maneiras que “correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, da forma como se manifestaram na histórica até agora”. Gramsci divide esses momentos em econômico-corporativo (onde o sujeito sente que deve ser solidário com o outro); momento em que se adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social e o momento em que acontece a superação das relações meramente econômicas e particulares e cria-se a consciência dos interesses de grupos, onde acontecem as disputas ideológicas para a permanência ou para a superação das estruturas vigentes.

E por fim, as forças militares que se dividem em força militar, ou seja, o Estado em si e as forças político- militares que são a força da sociedade civil, dos grupos sociais no interior de um Estado ou até mesmo de uma nação inteira “o desenvolvimento histórico oscila continuamente entre o primeiro e o terceiro momento, com a mediação do segundo” (GRAMSCI, 1984, p. 51). Acreditamos que esses

elementos nos ajudem a dar conta de compreender os elementos contraditórios presentes na constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Além disso, na tentativa de articular os determinantes e, ao mesmo tempo, as possibilidades, tomaremos também a categoria experiência, sob a compreensão de Thompson (1981), como elemento de análise do processo de formação do Movimento Nacional de Educação do Campo, na tentativa de compreender o contexto que a fez gerar e mover-se, as relações sociais postas, as influências subjetivas e objetivas, as contradições presentes nesse processo.

Ao buscar apreender esse processo de constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, queremos dialogar com os diferentes sujeitos, não no sentido de objeto estático como uma “mesa” que se apresenta inerte e submissa ao investigado, mas com sujeitos que segundo Thompson (1981, p.15) agitam-se, movimentam-se. “Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do ‘ser social’ com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, rompendo contra a consciência social existente. Propõe novos problemas e, acima de tudo dão origem continuamente à experiência”.

Esses sujeitos ao se organizarem coletivamente para garantir sua existência, vão construindo experiências, é no fazer-se que vão se fazendo, construindo um novo ser social. Conscientemente ou inconscientemente criam novas formas de relação e novas possibilidades dentro da estrutura da sociedade capitalista. Essa experiência como nos lembra Thompson (1981, p. 16) “surge espontaneamente no ser social, mas não sem pensamento”, é a reflexão sobre o vivido, sobre o processo de organização que propõe novas possibilidades. A experiência “surge porque homens e mulheres (e não filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” (THOMPSON, idem, p. 16).

Usaremos nesse sentido, a categoria “experiência”, procurando compreender quais foram os acúmulos dos movimentos sociais do campo, as contradições postas na sociedade que levaram os mesmos a enveredar na luta pela educação do campo. A categoria experiência é importante para analisar tal trajetória, como destaca Vendramini (2004, p. 126):

A análise das contradições e ambivalências das experiências históricas; das condições objetivas e subjetivas das situações reais; o estudo do contexto social e das tradições das experiências

ANEXO E – Proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil

é a perspectiva dos movimentos sociais do campo, que propugnam algo que ainda não teve lugar, por isso é desafiador. Para esses movimentos, suas aspirações viabilizam a defesa de uma outra ordem, que se faz visível e é firmada na luta para sua própria construção. Neste sentido, a grande contribuição das demandas dos movimentos sociais do campo é a de disponibilizar os subsídios indispensáveis à crítica do instituído e aponta o horizonte de um novo projeto de educação escolar. Após esta explanação, a conselheira procedeu à leitura e à análise cuidadosa de cada um dos artigos da resolução, que sofreu algumas modificações depois das audiências públicas e de outras reuniões sobre o assunto. Ao fim de cada artigo, a conselheira Edla ouviu as sugestões apresentadas e que, basicamente, foram as seguintes: vale a pena manter a referência feita à educação escolar indígena no artigo 2º, para reforçar a peculiaridade e a diversidade que devem ser lembradas; no que se refere à expressão "educação rural", a relatora acolheu sugestão dada em audiência anterior de substituí-la por "educação nas escolas do campo"; a oferta, pelo poder público, de educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista; a inclusão do artigo 24 da LDB na redação do §1º do artigo 7º da resolução, que trata do ano letivo estruturado independentemente do ano civil; a flexibilização da organização do calendário escolar, desde que sejam salvaguardados os princípios da política da igualdade; previsão de formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima o curso de formação de professores em nível médio na modalidade Normal; explicitar no texto do parecer o cumprimento dos mínimos previstos em lei para a carga horária e dias letivos anuais. Outras modificações que se fizerem necessárias serão realizadas durante os debates na Câmara, quando da votação do parecer. Os presentes fizeram agradecimentos pela oportunidade de poder apresentar propostas e elaborar, juntamente com a Câmara, um documento tão importante para as populações rurais. Este trabalho representou um grande desafio e deverá abrir uma possibilidade de participação do homem do campo na transformação educacional desejada. Às dezoito horas, a audiência pública foi encerrada e, para constar, eu, Lia Pedrosa Ricci, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos conselheiros presentes. Brasília, três de dezembro de dois mil e um.

Lia Pedrosa Ricci _____

Francisco Aparecido Cordão _____

Carlos Roberto Jamil Cury _____

Antenor Manoel Napolini _____

Ataide Alves _____

Edla de Araújo Lira Soares _____

Kuno Paulo Rhoden _____

Nelio Marco Vincenzo Bizzo _____

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira _____

Ulysses de Oliveira Panisset _____

que nele emergem são (...) elementos preciosos para pensar o movimento social atual.

Assim, tendo em vista os limites temporais e materiais para a elaboração de uma pesquisa em nível de Mestrado e a fim de dar conta das análises necessárias, fizemos um recorte metodológico de tempo e sujeitos.

Buscamos nas experiências e ações especificamente do MST e da CONTAG informações que contribuíram no desvelamento das contradições presentes na constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo. Entretanto, deixamos claro que não desconsideramos a relevância dos demais movimentos sociais e entidades nesse processo. A opção e o recorte ocorreu devido ao fato de que, no próprio fazer da pesquisa fomos descobrindo que o MST e a CONTAG expressavam algumas das diferenças no interior do Movimento, além do fato de terem expressão e organização nacional.

O recorte temporal considerou três ocorrências: o I ENERA, realizado em 1997, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 e a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituída em 2002.

Dividimos essas ocorrências em dois momentos, a saber: momento-sociedade civil, que compreende a realização do I ENERA e a I Conferência Nacional de Educação do Campo; momento-sociedade política que corresponde ao processo de elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Pautamos essa opção a partir da compreensão de Gramsci de sociedade civil e Estado.

Gramsci traz uma nova concepção de Sociedade Civil, ele entende sociedade civil como o complexo da superestrutura ideológica, como pertencente ao "momento" da superestrutura. Para Gramsci, a Sociedade Civil como "momento" do Estado ao lado do "momento" da sociedade política, pode ser definida como conjunto dos organismos vulgarmente ditos privados e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade (PORTELLI 1977, apud MUNARIM, 2000, p. 40).

Esses dois momentos de constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo foram marcados por uma articulação inicial de

movimentos sociais e entidades muito intensa, com reuniões, seminários, encontros e conferências, nos quais várias pessoas orgânicas dessas instituições acabaram se tornando referência com expressividade nacional. O recorte dos sujeitos participantes da investigação considerou o exposto e, assim, escolhemos três pessoas que pudessem ser expoentes desses dois momentos e que estivessem de alguma forma vinculadas com algumas das entidades protagonistas desse processo.

As entrevistas ocorreram com: Roseli Salet Caldart, através da qual buscamos a representatividade do MST, que como veremos adiante esta mais presente no momento-sociedade civil; Maria do Socorro e Silva, que embora não sendo orgânica da CONTAG, cumpria função de assessoria da entidade, contribuindo sobremaneira para as formulações da mesma no âmbito da educação. As reflexões permitiram apontar a CONTAG como a articuladora do momento-Estado; e Edla de Araújo Lira Soares, por ser conselheira do Conselho Nacional de Educação, assumindo o papel de relatora do Parecer Nº 36/2001, base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A pesquisa de campo foi organizada através de entrevistas semi-estruturadas, com roteiros previamente estabelecidos, no intuito de obter dados necessários à investigação, tendo em vista que como a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo é bastante recente na história, ainda não encontramos registros históricos suficientes, estando muitas informações de posse dos sujeitos que a integraram.

Foi analisado ainda o documento datado de 02/10/2001, intitulado “Proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil”, elaborado pela “CONTAG e parceiros”, como fruto do Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, promovido pela CONTAG e ocorrido em setembro de 2001, em Brasília. Tal documento propôs princípios a serem observados pela relatora do CNE na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo significativo para as reflexões em torno do momento-sociedade política na constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Organizamos o texto iniciando com reflexões teóricas sobre a relação entre Estado moderno e o surgimento da sociedade civil como um dos elementos explicativos das relações sociais da modernidade, considerando a contradição da luta de classes na sociedade capitalista. Para isso buscamos aporte teórico principalmente em Coutinho (1985), Acanda (2006), Gruppi (1980), além de outros autores. Seguimos com



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

III AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Aos três dias do mês de dezembro de dois mil e um, às quatorze horas e cinquenta minutos, no auditório Professor Anísio Teixeira do Conselho Nacional de Educação, que fica localizado na Avenida L2 Sul, Quadra 607, em Brasília, foi realizada a terceira audiência pública sobre educação do campo, que contou com a presença dos conselheiros Francisco Aparecido Cordão, presidente da Câmara de Educação Básica, Carlos Roberto Jamil Cury, vice-presidente, Antenor Manoel Naspolini, Ataíde Alves, Edla de Araújo Lira Soares, Kuno Paulo Rhoden, Nelio Marco Vincenzo Bizzo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e Ulysses de Oliveira Panisset, além de inúmeros convidados, representando Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, Universidades, ONGs, INCRA, CONTAG e movimentos sociais. Abrindo a reunião, o presidente do CNE, conselheiro Ulysses Panisset, fez uma breve saudação aos presentes, falando da importância de encontros como este e da sistemática adotada pela Câmara de só definir diretrizes após uma ampla consulta à sociedade. Em seguida, passou a palavra ao conselheiro Francisco Cordão, que presidirá os trabalhos e que saudou os participantes, lembrando que o tema de hoje já foi amplamente debatido, tanto no âmbito da Câmara, quanto em reuniões com profissionais ligados a universidades, especialistas em educação do campo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. A seguir, o conselheiro Antenor Naspolini usou a palavra referindo-se à importância do tema que será novamente posto em debate, já que atinge um contingente muito grande de brasileiros. O debate também é oportuno porque muitos estados e municípios encontram-se em processo de conclusão dos planos decenais de educação, os quais deverão abranger a educação do campo. A relatora das diretrizes, conselheira Edla Soares, manifestou-se, a seguir, para agradecer a enorme contribuição que recebeu, principalmente para o texto da resolução, seja na forma de sugestões verbais, seja na de documentos escritos, dos movimentos sociais, das escolas de alternância, dos Conselhos Estaduais e das universidades. A conselheira fez algumas reflexões sobre a literatura e a história da educação do campo. Existe uma grande parte da literatura que trata a educação do meio rural como saudosismo de um campo idealizado, de uma vida comunitária plena, desconhecendo a luta pela posse da terra. Outro ponto observado na leitura que a conselheira fez, diz respeito à utopia do processo de urbanização e concepções da cidade. A importância desta questão é a de estimular um grande debate que se caracteriza por duas abordagens: uma que considera o campo como uma realidade provisória, demarcada por diferenças culturais, com prazo previsto de extinção, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional; outra, que orienta todo o parecer, vê o campo como realidade específica e diferenciada, constituída de múltiplos rurais: o campo das minas, dos pesqueiros, das caçaras, dos ribeirinhos, dos extrativistas. Este campo não é demarcado apenas no plano cultural; é um campo demarcado no plano das identidades e das reivindicações específicas da vida cotidiana, interage e articula-se com o pólo urbano mas não perde de vista as suas identidades específicas. Outro ponto

C/Ano 2001/Aux CE/001 Audiência Pública sobre Educação do campo/

Edla de Araújo Lira Soares _____

Iara Glória Areias Prado _____

Kuno Paulo Rhoden _____

Nelio Marco Vincenzo Bizzo _____

Sylvia Figueiredo Gouvêa _____

Ulysses de Oliveira Panisset _____

considerações acerca das características do Estado neoliberal e suas implicações, que chegarão ao Brasil no final dos anos 1980, ditando um conjunto de medidas que impõem à classe trabalhadora uma série de restrições de direitos, exigindo da mesma uma organização maior para o enfrentamento na relação Estado – sociedade civil. Finalizamos esse capítulo trazendo à tona como essas políticas neoliberais tratam a educação pública.

No capítulo seguinte procuramos contextualizar o surgimento dos movimentos sociais e entidades diretamente envolvidos com o Movimento Nacional de Educação do Campo, para posteriormente descrever como esse Movimento foi se constituindo nos finais dos anos de 1990.

E finalmente, a partir das entrevistas realizadas com Caldart, Silva e Soares procuramos destacar alguns elementos para serem problematizados. Quanto ao momento-sociedade civil elencamos: a participação das agências multilaterais, UNESCO e UNICEF, na realização do I ENERA e I Conferência; etc...Acerca do momento-sociedade política nos detivemos na compreensão do processo de elaboração, destacando a participação do MST e da CONTAG, bem como suas respectivas compreensões da relação que estabelecem com o Estado.

na maioria das vezes, basta, para ele e sua família, que saiba assinar o nome e fazer algumas contas. A seguir a professora Tânia Tereza Pasqualini, representante do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, tentou esclarecer o significado de contexto, citado no artigo 7º da resolução, como sendo de tempo e de espaço e não de organização escolar. A professora referiu-se ao número de horas previstas, condicionadas ao mínimo de dias letivos e aos problemas ocorridos em seu Estado decorrentes da interpretação deste artigo: alguns projetos de escolas contemplam parcialmente o número de dias, cumprindo carga horária maior, justificando esta atitude com base no artigo 23 da LDB. Por isso, ela sugere uma referência no texto da resolução, mencionando a carga horária e o mínimo de dias letivos obrigatórios. Tentando desfazer as dúvidas, o conselheiro Jamil Cury argumentou que o artigo 23 refere-se à organização curricular e à proibição de diminuir o número de horas. No entanto, o artigo 24, logicamente, precede o artigo 23, porque aquele se refere às regras comuns, válidas para todos. Nessas regras comuns há a associação das 800 horas aos 200 dias letivos, no mínimo. Esta questão, associada à flexibilização do calendário escolar, foi amplamente debatida, havendo opiniões segundo as quais a adequação do calendário agrícola incentivaria o trabalho infantil. A flexibilização do tempo escolar proporcionaria a adequação à realidade do local onde a escola está situada; se a educação no campo deve valorizar o conhecimento popular e a sabedoria das comunidades, deve-se tomar muito cuidado ao se conceituar dia letivo, para não se legitimar a idéia de que o saber adquire-se somente na escola e com os professores. A conselheira Sylvania Gouvêa sugeriu que as questões sobre calendários agrícola e escolar e o trabalho infantil sejam encaminhadas, para decisão, às instâncias mais próximas, que levariam em conta as peculiaridades de cada município. A professora Suely Menezes, do Conselho Estadual de Educação do Pará, admite que as questões são importantes, mas já são resolvidas pela lei e não estão mais em discussão. O presente debate refere-se a alternativas diferentes de trabalho que facilitem a vida do homem do campo. Por este motivo, o artigo 5º da resolução poderia assegurar a priorização da educação a distância, o acesso do aluno ao ensino médio e ao ensino profissional. A conselheira Edla afirmou, mais uma vez, que cabe aos sistemas de ensino a tarefa de regulamentar as estratégias adotadas, levando-se em conta as dificuldades da realidade rural. Outras sugestões de redação foram propostas e algumas modificações foram feitas no texto da resolução, ficando a relatora com o compromisso de, ao receber novas contribuições, tentar aproveitá-las. Antes do encerramento desta audiência, a conselheira Edla sugeriu a formação de uma comissão para coordenar a discussão sobre os itens que não foram debatidos aqui, ficando a mesma assim constituída: Cleudimar Barbosa dos Santos (CNTE), Maria de Fátima Vilhena da Silva (Universidade Federal do Pará), Maria Antonieta Schmitz Backer (Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul), Marlei Carvalho Simões (Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul), Maria do Socorro de Souza (CONTAG), Maria das Graças Dantas de Melo (Instituto Agustín Castejon), Mônica Molina (Universidade de Brasília) e Fátima Rodrigues da Silva (CONTAG). As dezessete horas, os trabalhos desta audiência foram encerrados e, para constar, eu, Lia Pedroso Ricci, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos conselheiros presentes. Brasília dois de outubro de dois mil e um.

Lia Pedroso Ricci _____

Carlos Roberto Jamil Cury _____

Ataide Alves _____



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

II AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO RURAL
(PARTE II)

Aos dois dias do mês de outubro de dois mil e um, às quatorze horas e trinta minutos, no auditório Professor Anísio Teixeira do Conselho Nacional de Educação, que fica localizado na Avenida L2 Sul, Quadra 607, em Brasília, foi realizada a segunda parte da audiência pública sobre educação rural, que contou com a presença dos conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, vice-presidente da CEB, Ataíde Alves, Edla de Araújo Lira Soares, Iara Glória Areias Prado, Kuno Paulo Rhoden, Nello Marco Vincenzo Bizzo, Sylvia Figueiredo Gouvêa e Ulysses de Oliveira Panisset. Dando continuidade aos trabalhos iniciados no período da manhã, o projeto de resolução sobre educação rural foi colocado novamente em discussão. A primeira questão abordada diz respeito à possibilidade de incluir um adendo no documento estabelecendo a oferta da educação de jovens e adultos, além do ensino fundamental e da educação infantil, já previstos. Tentando esclarecer esta dúvida, a conselheira Edla Soares lembrou que existe uma política do MEC que veta a utilização dos recursos do FUNDEF para a educação de jovens e adultos, mas tentará incluir a sugestão oferecida. O professor João Monlevade sugeriu a redação de um parágrafo único do artigo 5º, explicitando que, no caso de não ser possível oferecer o ensino fundamental ou médio em comunidades rurais, admitir-se-ia o transporte escolar como forma de viabilização, desde que se aproveitasse a proposta pedagógica de educação no campo. Esta sugestão, segundo a relatora, pode ser discutida nos locais onde são executados os projetos, de acordo com a realidade local, mas não como norma das diretrizes. O professor Flávio Goulart, do Instituto Souza Cruz, demonstrou preocupação relativa à nucleação de escolas municipais, que traz a criança do campo para a cidade. Em alguns casos, no entanto, a educação poderia chegar ao campo. Outro problema apresentado por ele diz respeito à inexistência de escola estaduais de nível médio na zona rural; ao completar o ensino fundamental, a opção do jovem é estudar na cidade ou ficar à mercê de um transporte perigoso. Como consequência, o jovem abandona os estudos ou, se for para a cidade, não retorna ao campo. Este problema seria resolvido com a municipalização do ensino médio, ao que a conselheira Edla respondeu que esta opção não encontra amparo legal. A lei é clara quanto a este ponto. A professora Maria Antonieta Schmitz Backer, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, sugeriu a inclusão de um tópico que trate das comunidades rurais de população rarefeita, para que o poder público proporcione o transporte dos alunos, sem que o tempo usado neste deslocamento prejudique sua aprendizagem. Esta regra estaria sujeita à avaliação dos sistemas de ensino que estão mais próximos da realidade do aluno. O professor Roberto Faria, da Secretaria Municipal de Educação de Trajano de Moraes, RJ, comentou que em seu município existem escolas com cinco alunos. Ele é contrário ao esquema de transporte escolar, a não ser que haja um limite de distância a ser percorrido, de maneira a não prejudicar o aluno. Sua sugestão é criar meios de levar o professor às escolas. Quanto ao ensino médio, a maior dificuldade é a falta de perspectivas do aluno ao fim do curso, por isso,

C:\Ato 2001\Ato CEBE\ Audiência Pública sobre Educação Rural\01

1

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE SOCIEDADE CIVIL E ESTADO

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de Estado e sociedade civil a fim de expor as concepções assumidas nessa pesquisa, fundamentos essenciais para a posterior análise das relações entre o que consideramos como momento-sociedade civil e momento-sociedade política na constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo. Buscamos num primeiro momento problematizar os conceitos citados, para então abordar as configurações do Estado neoliberal vividas nos anos de 1990, finalizando com a educação brasileira nesse contexto.

Ao tratarmos no presente estudo o Movimento de Educação do Campo, partimos inicialmente de uma breve contextualização histórica de dois conceitos que acreditamos serem relevantes para a compreensão da referida temática, a saber: Estado e sociedade civil. Destacamos que nossa abordagem não pretende ser um estudo aprofundado dos mesmos, trabalhando especificamente com o recorte da origem do Estado moderno até a concepção de Estado Ampliado.

Julgamos ser necessário uma primeira abordagem desses dois conceitos por perceber que ao longo da história eles tiveram diferentes formas de se materializarem e, portanto, diferentes conceituações, sendo ainda hoje temáticas pertinentes nos debates das ciências sociais. Munarim (2000, p. 36) destaca que, o “Estado tem suas funções mudadas no transcorrer da história e, do mesmo modo, o conceito de Estado sofre reformulações, desteros e retornos”, portanto pensar acerca de sua trajetória é fundamental para a compreensão da estrutura da sociedade e da temática aqui abordada.

Como já afirmado, tal aporte histórico também nos servem de base para que possamos problematizar as relações e contradições entre Estado e sociedade civil assumindo e explicitando as compreensões acerca de tais conceitos na pesquisa.

No século XI a Europa vive o renascimento do comércio de circulação simples de mercadoria, influenciado em grade medida pelas Cruzadas. Esse processo dá início a um período de profundas mudanças na forma de organização social e econômica, criando os germes de novas classes sociais durante os próximos quatro séculos. Do século XV ao XVIII a Europa sofreu uma intensificação dessas novas relações, fazendo surgir uma série de forças econômicas e políticas que ganham uma dinâmica a ponto de implodir a ordem feudal. Esse processo multiseccular é comumente conhecido como Revolução Burguesa.

(MARX, 1974). Trataremos a seguir de algumas características que marcaram esse momento histórico.

No período em que as relações sociais de produção feudais vigoravam o Estado estava personificado na pessoa do rei, que tinha seu poder legitimado pela Igreja atribuindo uma origem divina ao Estado. Assim, os fundamentos da ordem social estavam localizados em algumas entidades externas ao mundo social, Deus, o Rei ou a tradição. Isso implica dizer que o Estado estabelecia uma ligação estreita entre a política e a moral.

Ressaltamos que a moral estabelecida nesse período advém dos valores construídos pela Igreja Católica Apostólica Romana, ou, em outros termos, no cristianismo, baseado na crença de que o homem possuía uma natureza pecaminosa e dado ao descontrole das paixões, o que exigia uma vigilância permanente. (ACANDA, 2006). Cabia ao Estado, intimidar os homens para que agissem corretamente, de acordo com as morais estabelecidas pela Igreja. Para poder manter a ordem feudal dois poderes estavam intimamente ligados, do Estado e da Igreja.

O Estado é de natureza secular, temporal, voltado para as necessidades mundanas e caracteriza-se pelo exercício da força física. A igreja é de natureza espiritual, voltada pra os interesses da salvação da alma e deve encaminhar o rebanho para verdadeira religião por meio da força de educação e da persuasão (ARANHA; MARTINS, 1995, p. 200).

Dessa forma, pelo uso da força física e da moral, pautados em valores divinos, era possível manter a ordem feudal naturalizando as relações sociais baseadas em uma estrutura divina e de proteção-servidão, ou seja, o servo aceitava a condição de trabalhar para a nobreza em troca da proteção no feudo. Mészáros (2006) ao tratar das origens do conceito de alienação traz presente como esse contexto contribuiu para reforçar o processo de alienação humana.

No entanto, cabe ressaltar que os servos ao longo da Idade Média nem sempre aceitaram essa condição, houve no feudalismo inúmeros levantes de trabalhadores dos feudos, além de tensões entre o poder do Estado e da Igreja. Sendo assim, a organização social desse período é marcada pela divisão entre a nobreza, o clero e o povo (servo). Essa materialidade configurou uma relação imbricada entre o que consideramos modernamente como Estado e sociedade civil.

Kuno Paulo Rhoden _____

Nelio Marco Vincenzo Bizzo _____

Sylvia Figueiredo Gouvêa _____

Ulysses de Oliveira Panisset _____

palavra foi concedida à professora Sônia Meire Azevedo de Jesus, da Universidade Federal de Sergipe e do PRONERA que, ao tomar conhecimento do documento preliminar das diretrizes, percebeu que a estética da sensibilidade está presente como um de seus princípios fundamentais. afirmou que as universidades brasileiras estão incorporando-se a este processo, inconformadas com o espírito de exclusão, com a banalização de sentimentos e a brutalização das relações pessoais que reconduzem as ações em busca do inexplorado, do certo e do inusitado. Citou trabalhos e programas que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos pelas universidades, movimentos sociais, secretarias de Estado, INCRA, prefeituras, dando exemplos de como é possível planejar a educação no campo a partir de diferentes modalidades e níveis. A professora fez uma rápida leitura do documento que entregará à relatora, para que subsidie a elaboração das diretrizes. A seguir, com a palavra, a professora Maria Amélia de Souza Reis, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, sugeriu que no parecer das diretrizes fossem citadas, em sua introdução, os programas desenvolvidos pelos movimentos sociais e que têm apresentado bons resultados. Na seqüência, o professor João Montevade, representando a UNDIME, lembrou que escola é uma invenção eminentemente urbana; portanto, aqui, trata-se de educação escolar. No entanto, a educação rural não se esgota na escola; pelo contrário, o desenvolvimento da cultura rural é o maior educador, como por exemplo, os movimentos sociais do campo. Ele citou, como exemplos negativos para a educação no campo, as agências urbanas de extensão rural, que subordinam a comunidade a uma nova visão do mundo. Outro exemplo deseducador é a comunicação social, que não reflete a cultura rural. O professor abordou os objetivos da UNDIME, que defende uma educação escolar pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade, também estendidos para o campo. Fez algumas reflexões sobre o financiamento e a gratuidade da educação, a democracia na escola rural, a formação dos professores e a qualidade da educação rural, que garanta uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento da comunidade rural e para o envolvimento com a natureza. Na seqüência, a manifestação foi da professora Cleidimar Barbosa dos Santos, representante da CNTE- Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, que demonstrou preocupação com a valorização e a formação do educador, a carreira do magistério, a formação continuada, a definição de um plano de cargos e de um piso salarial unificado. A proposta que ela apresentou é a defesa de uma escola pública para todos, respeitando-se as diversidades, sem perder a visão da unidade. Após estas manifestações, a conselheira Edla fez a apresentação e leitura do projeto de resolução, alguns artigos foram analisados e várias sugestões de redação foram apresentadas pelos participantes, as quais deverão ser, na medida do possível, incorporadas ao texto pela relatora. Como ficou acertado anteriormente, a discussão dos demais artigos prosseguirá no período da tarde. Às treze horas, os trabalhos desta audiência pública foram encerrados e, para constar, eu, Lia Pedrosa Ricci, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos conselheiros presentes. Brasília, dois de outubro de dois mil e um.

Lia Pedrosa Ricci _____

Carlos Roberto Jamil Cury _____

Ataide Alves _____

Edla de Araújo Lira Soares _____

Iara Glória Areias Prado _____

C/Aer 2001/Ata CEBTE Audiência Pública sobre Educação Rural

3

É no novo modelo de organização social nascente, ou seja, sob as relações sociais de produção capitalistas, que começa a ficar mais nítida a separação entre Estado e sociedade civil. O século XVII é marcado por várias revoluções de caráter burguês na Europa² que vão consolidar o pensamento liberal, questionador da ordem social e da autoridade da Igreja e do Estado feudal, possibilitando o surgimento da sociedade civil

O surgimento da ideia de sociedade civil foi resultado da crise social que ocorreu na Europa a partir do século XVII, em consequência do ciclo de revoluções sociais iniciado com a revolução Inglesa e seguido pela Revolução das Treze Colônias e pela Revolução Francesa, e expressava a tentativa de resolver a crise ideológica provocada pela ruptura nos paradigmas da ideia de ordem. (ACANDA, 2006, p. 98).

Para o referido autor, o pensamento liberal nascente do conceito de sociedade fundou-se em três elementos básicos, a saber: a razão, o indivíduo e a sociedade civil. A razão era compreendida como processo instrumental e sua expressão maior se dava através das leis de funcionamento do mercado. O indivíduo, por sua vez, era aquele que pertencia ao sexo masculino, sendo proprietário de bens. A sociedade civil era considerada como a organização dos indivíduos, homens proprietários, que poderiam exercer sua associatividade.

Portanto no pensamento liberal inicial, outros grupos sociais como, por exemplo, os trabalhadores, as mulheres, os soldados (sem propriedades) e também o Estado (monarquia) não poderia interferir no espaço da sociedade civil, porque estavam fora do conceito de indivíduo e da razão aqui entendida como mercado. Fica evidente o caráter restrito da ideia de sociedade civil.

Segundo Acanda (2006) a racionalidade da sociedade capitalista é identificada com a do mercado, sendo concebida como superior à atividade política do Estado, não devendo este interferir nas ações da sociedade civil, isto é, no livre associativismo. Dessa forma, no pensamento político moderno do século XVII a sociedade vai ter um papel de destaque nas novas relações, principalmente na constituição do Estado nacional, que é uma conquista da burguesia nascente.

² Marx (1974) trata no texto 18 Brumário de Luiz Bonaparte desse contexto vivido na França.

Tomando como base Paulo Neto (2003), o processo de transição do feudalismo para o capitalismo, e com ele, a formação do pensamento liberal, pode ser sintetizado nas seguintes dimensões: a) a passagem do pensamento teocêntrico para o antropocêntrico; b) gênese da noção de indivíduo - nasce o indivíduo moderno que se pensa autônomo e não vê suas conexões sociais como fins mas como meio para seus fins privados; c) decorrente disso, há uma fratura ente o público e privado; d) e uma distinção entre aquilo que é pertinente a mim como sujeito singular e o conjunto do grupo social a qual eu pertencço, iniciando um processo de laicização, de desacralização e e) enquanto o homem da ordem feudal admirava os fenômenos naturais como um enigma, o homem pós século XVII os olha na perspectiva de serem compreendidos e controlados.

A lógica do desenvolvimento do mercado capitalista colocou em cheque as interpretações das formas de vida social. Concomitantemente e como consequência ao surgimento desse novo indivíduo, motivado por seus interesses particulares, ocorre a formação de uma nova moralidade pautada não mais em princípios religiosos e sim na razão, por meio dos contratos estabelecidos entre os indivíduos proprietários.

Essa lógica capitalista cria também a separação entre o público e o privado e separa o Estado da sociedade civil. Assim, o Estado passa a ser o elemento constitutivo do público, enquanto que a sociedade civil, a esfera de encontro e negociação dos interesses privados. Ora, aqui se constituiu um problema, se os indivíduos são movidos por interesses particulares como chegar a um consenso na organização da sociedade civilizada? Assim, a esfera pública, o Estado, tinha que ser apresentada como espaço da conciliação através das inter-relações dos diferentes interesses privados, resultando em uma razão universal onde emerge o bem comum. (ACANDA, 2006).

Cabe ao Estado no pensamento liberal inicial, estabelecer leis obrigatórias e exercer a força para obrigar que todos os indivíduos as cumpram, a fim de regular e preservar a propriedade privada. Essa máxima liberal perdura até os dias atuais, em garantir a ordem econômica a revelia dos problemas sociais que a exploração e a concentração de propriedade e bens possam gerar.

As relações do sistema capitalista provocam a separação entre a sociedade civil e o Estado, entre o público e o privado, entre a comunidade e o indivíduo. O Estado passa a ser o elemento constitutivo do público e a sociedade civil é o espaço do privado, dos interesses individuais privados.

quando se observa que o mesmo organiza a educação rural em séries e tem uma preocupação sistemática com a mudança das turmas multisseriadas, apresentando, afinal, uma proposta de modelo urbano. Após estas considerações iniciais, a conselheira solicitou a participação dos presentes, iniciando com a manifestação do professor Evandro José Morello, da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG que cumprimentou a Câmara pela iniciativa desta reunião e salientou as dificuldades encontradas na implementação da educação escolar no campo, onde as escolas carecem de infra-estrutura e ensino de qualidade. Muitas vezes essas escolas funcionam somente até a quarta série, não havendo qualquer iniciativa de implementar o ensino médio. Na inexistência de uma proposta específica para a educação no campo e por esta modalidade ser tratada como programas compensatórios e passageiros, há premente necessidade de que se dê atenção à educação no meio rural, suas especificidades e características próprias. O processo de educação deverá ser um instrumento de promoção e desenvolvimento, sem que isso leve as pessoas a migrarem do campo para a cidade. Logo após esta manifestação, a palavra foi concedida ao professor Abdalaziz de Moura, da SERTA de Pernambuco que registrou a satisfação de poder participar desta audiência, onde está representando onze instituições que, ao longo de várias décadas, vêm lutando por uma educação rural específica e nunca encontraram um espaço público oficial para ter suas reivindicações reconhecidas. A dificuldade maior é que, principalmente para as Secretarias Municipais de Educação e apesar da LDB, dos parâmetros e das diretrizes curriculares, ainda não havia uma norma específica para a educação rural. Espera-se que, a partir de agora, as Secretarias vejam com maior clareza que muitas portas se abrirão no campo da educação rural, que encontrem-se modelos de desenvolvimento mais satisfatórios, em condições de equidade e de justiça, que respondam aos anseios sociais. A seguir, o professor fez uma leitura rápida do documento que irá entregar à conselheira Edla e que trata de princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres do exercício da cidadania, da criticidade e do respeito à democracia; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural. No prosseguimento, o manifestante seguinte a usar a palavra foi o professor Paulo Condé, representando o INCRA da Região Norte, que mencionou as parcerias de políticas públicas de inclusão social no campo, desenvolvidas pelo INCRA. Relatou, também, programa implantado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, desde 1998, de alfabetização de jovens e adultos no meio rural. Dando prosseguimento, a professora Mônica Molina, do Grupo de Trabalho de Reforma Agrária da Universidade de Brasília, apresentou alguns dados sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, questionando sobre o papel do campo na sociedade brasileira. E, para responder a esta questão, a professora baseou-se em dados do Censo de 2000, que referem-se à ficção histórica e à ficção estatística, esta, declarando que a população rural corresponde a 18% do total brasileiro. A definição de urbano e rural é, atualmente, muito distorcida, prejudicando a credibilidade dos dados, que deveriam ater-se, também, à densidade populacional, à localização e às atividades. Baseando-se nestes critérios, conclui-se que a população rural brasileira é muito maior do que mostram as estatísticas oficiais. A partir destas reflexões, a professora Mônica concluiu que não há como ignorar o direito de milhões de pessoas que moram ou trabalham no campo. Para ela, se quisermos mudar o modelo da educação brasileira, há que se pensar também na população rural e esta é a grande oportunidade de se promover mudanças e inclusão social, através de estratégias de desenvolvimento rural, onde a educação é prioridade. Finalmente, a professora acredita que este processo pode ajudar a transformar o ambiente educacional do campo como um todo e, para isso, as diretrizes representam o primeiro passo. Prosseguindo, a



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

II AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO RURAL
(PARTE I)

Aos dois dias do mês de outubro de dois mil e um, às dez horas, no auditório Professor Anísio Teixeira do Conselho Nacional de Educação, que fica localizado na Avenida L2 Sul, Quadra 607, em Brasília, foi realizada a segunda audiência pública sobre educação rural, com a presença dos conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, vice-presidente da CEB, Ataíde Alves, Edla de Araújo Lira Soares, Lara Glória Areias Prado, Kuno Paulo Rhoden, Nélio Marco Vincenzo Bizzo, Sílvia Figueiredo Gouvêa e Ulysses de Oliveira Panisset, além de inúmeros convidados. Abrindo os trabalhos desta audiência, o conselheiro Jamil Cury justificou a ausência do presidente da Câmara, conselheiro Francisco Aparecido Cordão, que está participando de reunião com o PNUD e, a seguir, mencionou a sistemática de realização destas audiências públicas, já de praxe na Câmara, que tem a intenção de ouvir a sociedade antes de definir as diretrizes. Com a educação rural, encerra-se a trajetória de regulamentação do conjunto das grandes diretrizes. A educação rural, como as outras modalidades, está ligada a um sistema de ensino e, neste sentido, como a LDB prevê a adequação das diretrizes gerais para situações específicas como a educação rural, justifica-se a elaboração de diretrizes próprias para a educação do homem do campo. Prosseguindo, usou a palavra a conselheira Edla Soares, relatora do parecer sobre educação rural, que fez algumas observações acerca do texto preliminar da resolução, explicando que, após a leitura do mesmo, ela gostaria de ouvir e receber as manifestações e sugestões do público, após o que, estarão abertos os debates entre os presentes e a mesa principal. Comentando sobre o trabalho que vem sendo feito de elaboração destas diretrizes operacionais, a conselheira explicou que o parecer está estruturado a partir de quatro pontos: retrospectiva histórica da educação rural na pauta das discussões políticas, desde a primeira Constituição; a educação rural no contexto de um processo migratório e novas preocupações, como por exemplo, "a fixação do trabalhador no campo e a garantia da paz na cidade"; como as Constituições Estaduais pronunciaram-se, registrando a disputa política entre as elites acerca da discussão sobre a educação e as demandas sociais do campo. Segundo a conselheira, algumas perspectivas estão bastante claras no parecer, apesar de haver, durante várias décadas, um certo descuido em relação à educação rural. Várias hipóteses são formuladas a este respeito, entre elas, a ausência de uma consciência social no Brasil, que permitisse a inserção do homem e da mulher do campo num projeto nacional e, em função disso, o modo como foi realizado o processo de urbanização no país, favorecendo a representação do rural na condição de subordinado. Recentemente, com a força dos movimentos sociais no cenário político nacional, a abordagem da educação rural apresenta uma nova perspectiva. Continuando sua preleção, a conselheira Edla considerou que o estudo da educação rural no Brasil revela que o paradigma urbano é a única referência para a organização desta modalidade de ensino, durante quase um século. Atualmente, encontram-se alguns resquícios deste paradigma no Plano Nacional de Educação, aprovado recentemente,

C:\Aem\2001\Aem\CEB011\Audência Pública sobre Educação Rural\1

1.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL LIBERAL

Hegel, o grande representante do pensamento liberal do século XVIII, retoma a distinção entre Estado e sociedade civil, afirmando que a segunda é tudo aquilo que diz respeito ao reino do privatismo, da família e da ação dos indivíduos que a constitui. Para Hegel segundo Coutinho (1985) o mundo da sociedade civil – a esfera das relações econômicas - seria o reino dos indivíduos atomizados e particularistas, o reino da miséria física e moral.

Conforme afirma Gruppi (1980) para Hegel não há sociedade civil se não existir um Estado que a componha e que integre suas partes. Considera, por isso, o Estado como soberano, o aparato público cuja característica é a universalização. Cabe a ele a dimensão racional de estabelecer aquilo que é universalizador na sociedade, dimensão esta que é carente na sociedade civil

Essa visão também foi compartilhada inicialmente por Marx, porém tratando a universalização como caráter formal. O homem ao mesmo tempo em que luta pelos interesses puramente particulares aparece como homem abstrato da esfera pública, das relações sociais e de classes. Assim, essa universalidade é uma universalidade alienante, o que Hegel vê como realização na história, Marx vê como uma mistificação. (MESZÁROS, 2006).

A sociedade está dividida em classes e o Estado assegura e reproduz essa divisão. Conserva, desse modo, a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários. O Estado de classe, que embora aparentemente se apresente como defensor da razão universal, na verdade é defensor de interesses comuns de uma classe particular. (COUTINHO, 1985).

Para Marx (1999, p. 97-98)

Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses.

Contrapondo-se a Hegel, Marx não entende o Estado como fundador da sociedade, mas sim como a expressão da sociedade civil e é a partir da sociedade civil que é possível compreendê-lo. Na sociedade dividida em classes sociais não é possível construir uma dimensão universalizadora da sociedade. Coutinho (1985), corroborando da perspectiva colocada por Marx, destaca que o Estado tem sua gênese nas relações sociais concretas e não pode assim ser compreendido como uma entidade em si.

Marx (1999) afirma que não podemos compreender o surgimento das formas de Estado por si só e nem pela evolução do espírito humano, é necessário buscar essa compreensão nas raízes das relações materiais da existência humana. Desta forma não é o Estado que funda a sociedade civil

é a sociedade civil, entendida como conjunto das relações econômicas (essas relações econômicas são justamente a anatomia da sociedade civil), que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante (GRUPPI, 1980, p. 27).

Portanto, são as relações econômicas que determinam um tipo de Estado (que no caso é o capitalista), e esse Estado garante justamente as estruturas econômicas impostas pelas relações econômicas (capitalismo), ou seja, as liberdades de acúmulo de capital. Vale destacar que esse acúmulo não é igual para todos, gerando uma sociedade de desiguais, assim operando na sociedade civil diferentes forças.

Para Coutinho (1985) a “noção restrita” de Estado apresentada por Marx será ampliada por Gramsci. Isso de deveu materialmente porque o contexto histórico vivenciado por Gramsci foi muito diferente do de Marx. Gramsci vive em um período no qual já havia sido consolidada a revolução burguesa e em que muitas lutas de trabalhadores foram travadas com a criação de sindicatos, de partidos.

A luta política já não mais se trava entre burocracias administrativas e policial-militares que monopolizam o aparelho de Estado, por um lado, exíguas seitas conspirativas das classes subalternas; nem tem como cenário único os parlamentos representativos apenas de uma

Naspolini agradeceu a participação dos presentes e convocou-os para o prosseguimento dos debates logo após o almoço. Às treze horas os trabalhos foram encerrados e, para constar, eu, Lia Pedrosa Ricci, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos conselheiros presentes. Brasília, oito de agosto de dois mil e um.

Lia Pedrosa Ricci _____

Francisco Aparecido Cordão _____

Antenor Manoel Naspolini _____

Carlos Roberto Jamil Cury _____

Edla de Araújo Lira Soares _____

Kuno Paulo Rhoden _____

Nelio Marco Vincenzo Bizzo _____

Ulysses de Oliveira Panisset _____

permanência do aluno rural no campo, a fim de preservar sua cultura e conhecimento, além de evitar que esta população migre para os centros urbanos. Outra preocupação da professora diz respeito à formação de professores rurais, a maioria leigos que atendem escolas multisseriadas, além do problema representado pelo transporte escolar, cuja dificuldade de oferta, em certos municípios, acarretou a diminuição dos dias letivos. Dando continuidade, a professora Glaura Vasques de Miranda, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, referiu-se à coleta das mais diversas experiências em educação rural de seu Estado, sistematizadas e transformadas num documento que foi discutido no plenário do Conselho daquele Estado. Os princípios básicos do documento dizem respeito à valorização da identidade da vida rural e da concepção própria da educação rural; educação voltada para o resgate da auto-estima do cidadão do campo; valorização do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; maior flexibilidade para a escola rural; valorização do artesanato e do turismo rural. A professora desenvolveu cada um destes tópicos, explicando-os à luz das experiências estaduais voltadas para o campo. O próximo manifestante foi o professor Valentim Pazini Filho, Secretário Municipal de Educação de Guarantã do Norte, MT, que agradeceu o convite e a oportunidade de comparecer a esta audiência e poder expor os projetos que vêm sendo implantados no seu município. Passou, a seguir, a palavra para o senhor Pedro Paulo Borré, Secretário de Administração daquele município, que relatou o funcionamento das escolas municipais para as quais foram criados dois projetos: Terra, Escola e Vida para as escolas de 5ª a 8ª séries e Escola de Ensino Médio Rural a Distância, os quais dependem ainda de aprovação legal, mas que já estão apresentando excelentes resultados. A seguir, com a palavra, o professor Nelson Rodrigues Neto, da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina, GO, referiu-se a um dos mais sérios problemas da educação rural que é o transporte escolar, já lembrado aqui por vários presentes. As conseqüências negativas para a aprendizagem são inúmeras e graves, ocasionadas pelo alto custo e pela perda de tempo no trajeto casa-escola. Um dos projetos que estão sendo introduzidos no município são as chamadas escolas pólos, cujo objetivo é atender o ensino fundamental e médio, criando, em parceria com o Estado, maneiras de diminuir as distâncias da escola, além de outras medidas para amenizar o problema. Na seqüência, a professora Anabel Oliveira, representante da Secretaria Municipal de Cabo de Santo Agostinho, PE, resumiu o trabalho que vem fazendo em seu município, começando com um programa de erradicação do trabalho infantil na lavoura de cana de açúcar, com jornada escolar integral, classes multisseriadas para atender a distorção série/idade e um projeto político pedagógico que reorganizou estas classes; o atendimento ao professor rural através dos centros de apoio pedagógico às escolas rurais que, além do assessoramento, fornece programa de formação continuada. Outros tópicos abordados pela professora referem-se à discussão das especificidades da educação rural nos cursos de formação de professores e ao projeto pedagógico das escolas para que o mesmo reflita o projeto da sociedade local, garantindo que a proposta explicita a identidade e o reconhecimento do aluno da comunidade. Representando o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a professora Maria Antonieta Backer manifestou grande expectativa com relação às futuras diretrizes para a educação rural, ao mesmo tempo em que, no âmbito de seu Estado, questiona como devem ser as exigências para a oferta de educação rural. Tanto a constituição do Estado quanto a LDB tratam de forma diferenciada a educação do meio rural e, por este motivo, a normatização deverá versar sobre a garantia do exercício da democracia e da cidadania; a busca do conhecimento técnico; a contextualização da produção e da vida rural na atualidade; a vivência ecológica e políticas públicas para a qualificação do ensino no meio rural. Este trabalho está sendo desenvolvido e deverá apoiar-se e ter como subsídio os debates para a elaboração das diretrizes do CNE. Ao finalizar esta primeira parte da audiência, o conselheiro Antenor

C:\Aos 2001\Aos CEB\Audência Pública sobre Educação Rural\1

escassa minoria de eleitores proprietários.
(COUTINHO, 1985, p. 65)

Isso vai possibilitar a Gramsci compreender a sociedade civil não como uma esfera amórfica, mas como uma sociedade constituída por classes, com conflitos, com tensões e principalmente com contradições e antagonismos. Esse processo de mudança faz nascerem outros sujeitos que participam da vida política da sociedade, que fazem o enfrentamento, ampliando a participação política

A esfera política “restrita” que era própria dos Estados elitistas – tanto autoritários como liberais – cede progressivamente lugar a uma nova esfera pública “ampliada”, caracterizada pelo protagonismo político de amplas e crescentes organizações de massa. (COUTINHO, 1985, p. 65)

É esse contexto que, segundo Coutinho (1985), permite a Gramsci elaborar uma concepção mais ampliada de Estado, porém sem perder o horizonte de classe e de dominação, elaborado por Marx e Engels, mas estabelecendo um conjunto de novas determinações decorrentes da própria realidade histórico social. Entre essas determinações Gramsci destaca duas esferas dentro da superestrutura, a “sociedade civil” e a “sociedade política”.

Em nossa pesquisa a distinção dessas duas esferas é de fundamental importância para compreender a constituição do Movimento de Educação do Campo em seus dois momentos anteriormente apresentados. A primeira esfera está diretamente vinculada com o que estamos chamando de momento-sociedade civil, no qual a participação dos movimentos sociais, organismos multilaterais, entidades e universidades ocorre com maior intensidade na discussão da problemática vivenciada no campo brasileiro, buscando pautar o que posteriormente vai ser denominado como Educação do Campo.

A esfera da “sociedade política” se apresenta como momento-sociedade política quando a discussão da educação do campo alcança o âmbito do Estado, via Conselho Nacional de Educação, primordialmente na elaboração da Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 que institui as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

A concepção de sociedade política em Gramsci ainda segundo Coutinho (1985), segue a perspectiva inicial de Marx e Engels,

designando precisamente o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal ou de fato da violência, podendo com isso impor seus interesses particulares como universais. A novidade de Gramsci consiste justamente na “ampliação” do conceito marxista de Estado, que aparece na definição de sociedade civil.

Em Marx e Engels, que nisso seguem essencialmente Hegel, “sociedade civil” designa sempre o conjunto das relações econômicas capitalistas, o que eles chamam de “base material” ou “infra-estrutura”. Em Gramsci, ao contrário, o termo “sociedade civil” designa um momento ou esfera da “superestrutura”. Designa o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos, de ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico. (COUTINHO, 1985, p. 66)

Dessa forma, Gramsci desenvolve uma concepção mais elaborada e complexa sobre sociedade civil e Estado. Para ele o Estado é força e consenso, ou seja, apesar de estar a serviço de uma classe dominante ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal, sua dominação é bem mais sutil e eficaz. Através de diversos meios e sistemas, inclusive e principalmente, através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade. Coutinho (1985) destaca que em conjunto, ambas as esferas formam o Estado em sentido amplo, que é definido por Gramsci como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”. (GRAMSCI, 1975 apud COUTINHO, 1985, p. 67).

Assim o Estado é composto por duas esferas, porém atuando com o mesmo objetivo, que é o de manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica. Se estamos dizendo que a sociedade civil é o conjunto de instituições e essas instituições são representadas por diferentes classes sociais, a hegemonia estará sempre em disputa no interior dessa sociedade até que se supere este tipo de Estado. Assim neste Estado capitalista não são somente as forças políticas que o mantém, mas também as forças que estão em constantes disputas na sociedade civil.

fundamental, ensino médio, ensino superior, transporte e outros pontos. Esta agenda foi apresentada na primeira reunião junto com a Câmara de Educação Básica, da qual participaram os representantes desses segmentos ligados às questões rurais, cuja meta é discutir, não só as diretrizes, mas todo um processo articulado, como educação, capacitação e difusão tecnológica, voltado ao desenvolvimento das pequenas localidades em todo o país. O palestrante apresentou vários dados estatísticos da população rural, resultantes do último censo agrícola brasileiro, mostrando que 77% desta população faz parte de programas de agricultura familiar e toda a atividade urbana está vinculada a estes projetos rurais. Após estes comentários, o conselheiro Francisco Cordão desfez a mesa principal, nela permanecendo somente os conselheiros Antenor Napolini e Edla Soares. Com a palavra, o conselheiro Napolini comentou sobre o trabalho que vem sendo realizado, a praxe sistemática usada pela CEB de promover audiências antes mesmo de definir diretrizes e a aprendizagem adquirida na convivência com os outros conselheiros, explicando que, apesar de existir um relator, o parecer é do colegiado, todos os pontos são exaustivamente debatidos e a decisão final, além de ser colegiada, é também compartilhada. A conselheira Edla deu as boas vindas a todos os que compareceram a esta audiência, ressaltando sua finalidade, mais para ouvir do que para ser ouvido. A partir do que foi apresentado aqui é que serão tratados, no texto do parecer, as experiências em desenvolvimento no país e seus resultados. Ela deu uma rápida notícia do documento preliminar, salientando que o parecer é uma responsabilidade compartilhada pela CEB e nele há três dimensões contempladas, considerando a ótica do direito: a educação rural nas constituições federal e estaduais, na LDB e no PNE; a interpretação do tema no âmbito dos movimentos sociais; experiências que deverão ser apresentadas em outras oportunidades iguais a esta. A conselheira procedeu à leitura de todo o texto, ao fim do qual, foram abertas as inscrições para as manifestações, iniciando com a palavra do representante do FUNDESCOLA, Fernando Piza, que fez uma alocução sobre a Escola Ativa, proposta que visa dar qualidade às escolas multisseriadas. Estas escolas foram, por muitos anos, abandonadas e hoje procura-se um diferencial que não se encontra no conteúdo mas na contextualização, na valorização da cultura e no saber do homem rural. O manifestante relatou as experiências deste projeto, ressaltando a tentativa de se combinar vários elementos presentes na sala de aula: guia de aprendizagem, elaborado especificamente para o meio rural, em caráter modular, permitindo ao aluno avançar no seu ritmo próprio; professor capacitado para assumir uma nova postura dentro da sala de aula; governo estudantil, onde os alunos passam a gerir a escola, juntamente com os professores e a comunidade; supervisão pedagógica, com visitas mensais; estudo em grupo ou aprendizagem cooperativa. Ao fim desta explanação, a palavra foi concedida à professora Sílvia Helena de Abreu, presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, que mencionou experiências adotadas por seu Estado, o Espírito Santo, exemplo para todo o país. Relatou o trabalho dos Conselhos de Políticas Educacionais para a educação rural, atualmente extintos e transformados, por força de lei, em comissões de trabalho. A professora fez menção ao artigo 28 da LDB, que menciona a oferta de educação básica para a população rural e a responsabilidade de cada sistema de ensino de promover as devidas adaptações às peculiaridades da vida rural de cada região. Lembrou que, para isso, é preciso oferecer estrutura adequada para que o aluno frequente a escola; reiterou o grande problema representado pelo transporte escolar; sugeriu a implantação da escola unidocente como um espaço de articulação da comunidade rural e o dever do Estado de oferecer a educação para o homem do campo. Lembrou o sucesso da pedagogia da alternância e das escolas famílias agrícolas e da necessidade de formação específica de professores rurais. Após esta exposição, usou a palavra a professora Vera Lúcia de Lima, presidente do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, que opinou sobre a



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO RURAL
(PARTE I)

Aos oito dias do mês de agosto de dois mil e um, às dez horas e vinte minutos, no auditório Professor Anísio Teixeira do Conselho Nacional de Educação, que fica localizado na Avenida L2 Sul, Quadra 607, em Brasília, foi realizada a primeira audiência pública sobre educação rural, com a participação dos conselheiros Francisco Aparecido Cordão, presidente da Câmara de Educação Básica, Carlos Roberto Jamil Cury, vice-presidente, Antenor Manoel Naspolini, Edla de Araújo Lira Soares, Kuno Paulo Rhoden, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Ulysses de Oliveira Panisset. Esteve presente um grande número de convidados entre dirigentes, secretários, professores e educadores ligados ao segmento educacional que trabalha com o homem do campo. A mesa principal foi composta pelos conselheiros Ulysses Panisset, presidente do CNE, Antenor Naspolini e Edla Soares, presidente e relatora da comissão que está elaborando o parecer das diretrizes para a educação rural e Francisco Cordão, além do senhor Luiz Fernando Pimenta, atual secretário particular do Ministro da Educação e que vinha coordenando os trabalhos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Na abertura dos trabalhos, o conselheiro Ulysses Panisset usou a palavra para saudar os presentes, salientando a importância destas reuniões públicas, das quais tem participado toda a sociedade civil educacional, com a qual o CNE tem trabalhado em estreita ligação. Lembrou também que a aprovação de todas as diretrizes curriculares para a educação básica foi precedida de ampla discussão, através de audiências públicas semelhantes a esta, realizadas em várias regiões do país e neste plenário. O conselheiro anunciou que fará a distribuição, no final dos trabalhos de hoje, de um exemplar contendo todas as citadas diretrizes produzidas pela Câmara de Educação Básica. A seguir, o conselheiro Francisco Cordão cumprimentou os presentes reafirmando a importância da realização destas audiências na definição das diretrizes; salientou, mais uma vez, que a Câmara vem usando como metodologia de trabalho ouvir as comunidades interessadas, convidando representantes de Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, UNDIME nacional e estaduais e demais educadores ligados a projetos e experiências na área. O conselheiro fez um agradecimento a todos aqueles que acolheram o convite da CEB e se fizeram presentes para oferecer sugestões e subsídios para os trabalhos da comissão que elabora as diretrizes. Com a palavra, o senhor Luiz Fernando Pimenta fez alguns comentários acerca do trabalho realizado pela Câmara de Políticas Sociais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável em conjunto com pequenos trabalhadores rurais, MST, CONTAG, ONGs, casas familiares rurais e escolas famílias agrícolas, onde ficou clara a necessidade de revisão, não só da educação mas de todo o conceito de rural como projeto de desenvolvimento do país. Na sua opinião, o homem do campo não pode mais ser tratado como cidadão de segunda categoria; é necessário resgatar o entendimento de rural. A Câmara de Políticas Sociais organizou uma agenda de trabalho a partir das diversas reivindicações, articulando as demandas para o ensino

C/Ano 2001/Atas CEB/Audiência Pública sobre Educação Rural(I)

Neste sentido, é possível que os movimentos sociais, sindicatos, entidades tencionem e disputem espaço dentro do próprio Estado, podendo lutar para a superação da dominação, possibilitando uma maior participação popular e, portando, ampliando a ação do Estado. Munarim (2000, p. 40) interpretando Coutinho destaca:

Com o surgimento da sociedade civil o monopólio da propriedade privada dos meios de produção intelectual pelas classes dominantes cessa e o Estado deixa de ser uma estrutura pré-determinada e fixa, estruturante, para ser processo de estruturação, é resultado da força que ganhou hegemonia em oposição ao capital. Em Gramsci é dissolvida a relação bipolar Estado-Sociedade Civil, a Sociedade Civil já se elevou ao status de sociedade política, isto é, se estatizou, pressupõe a estatização dos grupos e indivíduos.

Finalmente, reiteramos que o Estado moderno surge como uma instituição para legitimar a propriedade privada e as condições de funcionamento da economia capitalista, mantendo uma relação orgânica com o capital. Corroboramos com a perspectiva de Estado ampliado no sentido da possibilidade de participação da sociedade civil na disputa por hegemonia, tendo a clareza de que a superação das relações sociais de produção capitalistas não se dará via Estado. Tal processo de disputa pode contribuir para criar algumas das condições materiais necessárias para essa superação.

Assim, outra categoria importante que ajuda compreender a luta da classe trabalhadora e as disputas que se apresentam na materialização do Movimento Nacional de educação do Campo e a “hegemonia” entendida em um perspectiva gramscianiana. Simionatto destaca:

...as forças dominantes sofrem a oposição das forças emergentes, dominadas, num processo de luta pelo encaminhamento de uma nova ordem social. Assim, falar de hegemonia implica falar também de crise de hegemonia, que se caracteriza pelo enfraquecimento da direção política da classe no poder, ou pelo enfraquecimento do seu poder de direção política e perda do consenso. (SIMIONATTO, 1995, p.40-41)

Portanto, o enfraquecimento da ordem estabelecida na estrutura dominante sintetizada pelo Estado. Nessa concepção a sociedade civil através das diferentes disputas, principalmente as ligadas ao campo ideologia e da cultura exercem forte influencia nas estruturas de poder, podendo manter a ordem ou criar uma nova ordem. Portelli (1977) afirma que a “hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política”. Assim, quem conseguir criar consenso nas forças em disputa na sociedade civil e impor sua ideologia ao conjunto da sociedade deterá a dominação sob a estrutura de poder de do Estado.

1.2 ESTADO NEOLIBERAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

Como vimos anteriormente, a discussão sobre a formação do Estado e da sociedade civil é complexa. Também afirmamos que para compreender um determinado fenômeno é necessário contextualizar minimamente o período histórico vivenciado pelos sujeitos em questão. Especificamente, tratando do nosso objeto da pesquisa, o Movimento de Educação do Campo, consideramos que ele é fruto dos conflitos de classe existentes na sociedade brasileira, expressando as tensões e contradições entre Estado e sociedade civil, principalmente os ligados ao campo.

Esses conflitos foram, em grade medida, intensificados pelo modelo econômico baseado no neoliberalismo, adotado durante a década de 1990. O capitalismo globalizado fragilizou, cada vez mais, o exercício das liberdades pública e privada da maioria da população mundial. Sob a lógica do acúmulo privado de capital, a democracia foi sendo enfraquecida e subsumida por um regime globalitário, gerenciado por uma elite mundial que decide onde, quando e sob quais condições investir seu capital. Essa elite é capaz de promover alterações nas hegemonias políticas e legislações nacionais. Assim, sob o capitalismo globalizado, leia-se neoliberalismo, a garantia das condições fundamentais para o exercício da liberdade - condições materiais, políticas, educativo-informacionais e éticas - fica prejudicada. Isso é perceptível ao considerarmos o aumento da pobreza, do desemprego, da precarização das relações de trabalho e a fragilização das políticas sociais no mundo todo e particularmente no Brasil.

O neoliberalismo, segundo Anderson (2003) nasceu depois da segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Sua teoria naquele momento dirigia-se

ANEXO D – Atas das Audiências Públicas

Objetivos

- Articular pessoas, entidades e movimentos sociais que trabalham com educação no meio rural em vista de discutir problemas, experiências e propostas de transformação.
- Promover um espaço de formação e de valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação que atuam nas escolas do meio rural.
- Discutir a problemática atual da escolarização no meio rural relacionada aos desafios de construção de um novo projeto de desenvolvimento para o nosso país.
- Iniciar processo de elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo.

CTE - Centro de Treinamento Educacional
BR 040 KM 17,5 - Posto Ipê - Luziânia-GO
Fones: (061) 623-1222 (061) 623-2624

Secretaria Executiva
Eli* Ir. Nery * Ana Catarina
Edifício Arnaldo Vilarés, salas 211/212
SCS - Qd. 06 BL "A", Nº 110
70032-000 Brasília - DF

Fone: (061) 225-6431 / 322 5035
Fax: (061) 225 1026
e-mail: msitab@nuleconet.com.br

CONFERÊNCIA NACIONAL

Por uma Educação Básica do Campo



27 a 31 de julho de 1998

CTE - Centro de Treinamento Educacional da CNTI
Luziânia-GO



CNBB



UnB



MST



unicef

<p>27/07/98</p> <p>Manhã Chegada Credenciamento</p> <p>Tarde Credenciamento Passoio Cívico e Cultural por Brasília</p> <p>Noite Show 20h</p>	<p>Política Educacional para Escolas Indígenas CIMI</p> <p>Noite Atividade Cultural</p>	<p>10h30 - 12h30 Mesa Redonda: Que Educação Básica para o Campo Expositor: Organizadores Debatedor: Representante Professoress(as) e pais</p> <p>14h30 - 16h30 Mesas Temáticas: Troca de Experiências (aprofundamento e debate) Educação Infantil Ensino Fundamental: Séries Iniciais 1ª a 4ª séries Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries Ensino Médio e Profissional Educação de Jovens e Adultos</p> <p>Eixos Temáticos: Formação de Professores Proposta Pedagógica Gestão Escolas Gestão do Sistema Financiamento Educação</p>
<p>28/07/98</p> <p>9h Abertura</p> <p>10h30 - 12h30 Conferência Inaugural Desenvolvimento Rural e a Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas UNICEF</p> <p>14h30 - 15h30 Situação da Educação Rural no Brasil e na América Latina Sr. Jorge Werthein (Representante da UNESCO no Brasil)</p> <p>16h - 19h Painel Políticas Públicas em Educação no Brasil: Municipalização Neroação Azevedo (UNIDIME)</p> <p>Financiamento da Educação João Monivade (CNE/CNTE)</p> <p>Parâmetros Curriculares MEC... Política Educacional para Escolas do Meio Rural Bernardo M. Fernandes (UNESP)</p>	<p>29/07/98</p> <p>8h30 - 10h Em Busca de Um Novo Projeto de Desenvolvimento para o Brasil Plínio de Arruda Sampaio</p> <p>10h30 - 12h Mesa Redonda Que Projeto de Desenvolvimento para o Campo? Expositor: João Pedro Stedile Debatedor: CNBB</p> <p>14h30 - 19h Mesas temáticas: Troca de Experiências Educação Infantil Ensino Fundamental: Séries Iniciais 1ª a 4ª séries Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries Ensino Médio e Profissional Educação de Jovens e Adultos</p> <p>Eixos Temáticos: Formação de Professores Proposta Pedagógica Gestão Escolas Gestão do Sistema Financiamento</p> <p>Noite Atividade Cultural</p>	<p>17h - 19h Plenária Relato das Mesas Temáticas</p> <p>Noite Atividade Cultural</p>
<p>30/07/98</p> <p>Parâmetros Curriculares MEC... Política Educacional para Escolas do Meio Rural Bernardo M. Fernandes (UNESP)</p>	<p>30/07/98</p> <p>8h30 - 10h Educação Básica e Movimento Social Miguel Arroyo</p>	<p>31/07/98</p> <p>8h30 - 10h Plenária de Aprovação do Documento Final</p> <p>10h30 - 12h30 Educadoras(es) do Campo: Nosso Compromisso Frei Betto</p> <p>12h Ato de Encerramento</p>

contra o Estado de bem-estar social, tendo como principal teórico Friedrich Hayek com a obra “O Caminho da servidão”, escrita em 1944. A mensagem dirigiu-se para o partido trabalhista inglês³ e Hayek foi enfático: “Apesar de suas boas intenções a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre do nazismo alemão – uma servidão moderna”. (HAYEK, 1944, apud ANDERSON, 2000, p.9)

Anderson (2003, p. 10) mostra que Hayek em sua obra apontou os seguintes propósitos do neoliberalismo: combater o keynesianismo (Estado de bem-estar social) e o solidarismo, preparando “as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. No que diz respeito à regulamentação, argumenta-se que “o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruiu a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos.”

Para superar a crise⁴ do modelo econômico pós-guerra era necessário um Estado forte, que pudesse romper com o poder dos sindicatos e se impor no controle do dinheiro, todavia se retirando dos gastos sociais e das intervenções econômicas. Para além disso, eram necessárias medidas para alavancar a economia e proporcionar a estabilidade econômica do capital. O Estado deveria conter drasticamente os gastos com o bem-estar, elevar a taxa de desempregos, para que pudesse existir um exército de reversa e com isso quebrar os sindicatos. Eram necessárias ainda reformas fiscais e tributárias, diminuindo impostos.

Todavia, a hegemonia desse modelo econômico só se realizou na Europa e na América do Norte a partir dos anos 1980, com o combate ao comunismo e a eleição de um conjunto de governos de direita radical. Na análise de Anderson (2003) o neoliberalismo não teve o êxito esperado pelos seus idealizadores, no sentido da revitalização do capitalismo, mas no que diz respeito ao desenvolvimento social conseguiu criar uma sociedade marcadamente mais desigual, política e

³ Para Anderson (2003, p. 9) “Trata-se de um ataque apaixonado de Hayek contra quaisquer limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o partido trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria.”

⁴ Para Anderson (2003, p. 10) disseminou-se o argumento de que a desigualdade era positiva “na realidade imprescindível em si”. Nessa compreensão, as raízes da crise do capitalismo se localizavam no poder “excessivo dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”.

ideologicamente conseguiu se colocar hegemonicamente como a única alternativa para organização da sociedade, fazendo com que todos se adaptassem a suas normas. Vale ressaltar que milhões de pessoas, organizadas em movimentos sociais ou não, buscaram estabelecer uma ordem contra hegemônica ao neoliberalismo.

No Brasil o período da ditadura militar, compreendido entre 1964 a 1984, houve um grande distanciamento entre a sociedade civil e a sociedade política. Mais que isso, constitui-se num período de tentativa de silenciamento da sociedade civil, principalmente as de pensamento progressista e democrático. No entanto, contraditoriamente, ao mesmo tempo foi um período de grandes mobilizações contra a ordem estabelecida, buscado superar a ditadura e repressão postas. Munarim (2000) destaca "... foi o período de maior fermentação de organizações alternativas no sei da Sociedade Civil, organizações que se engendraram por motivações de contraposição ao Estado autoritário".

A década de 1970 foi profundamente marcada por uma série de movimentações civis de massa, passando à década de 80 com uma perspectiva de maior organização coletiva e politizada. Houve um grande envolvimento da sociedade civil na luta pela democracia, com objetivo de intervir na condução da abertura política e na garantia dos direitos da classe trabalhadora. Vale lembrar que é nesse período que temos o nascimento do Partido dos Trabalhadores (PT), naquele momento histórico um dos partidos mais representativos das relações com a classe trabalhadora. Ainda em 1981 é criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com o intuito de aglutinar as forças trabalhadoras do país, movimentos sociais do campo etc.

Oliveira (2003) destaca que

Ao contrário do pessimismo de uma teoria política economicista que associa queda na taxa de crescimento econômico a apatia e estados de anomia, à desorganização social enfim, a sociedade mostrou uma extraordinária capacidade de responder ao ataque neoliberal, organizando-se.

A Nova República constitui-se, pelo menos na esfera política, em uma passagem pacífica do poder militar ao poder civil, sem perder o rumo da lógica capitalista iniciada pelos militares, desembocando nos governos de Fernando Collor de Mello (1989), seguido do de Fernando Henrique Cardoso (1994) (MARI, 1998).

ANEXO C – Folder da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo



OBJETIVOS

Promover um espaço de mobilização, de intercâmbios de práticas pedagógicas, de convivência e de estudo entre os educadores que atuam nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária de todo o Brasil.

Fortalecer a organização dos educadores e das educadoras em torno de um projeto pedagógico sintonizado com os desafios históricos da luta pela reforma agrária e da construção de cidadania no campo e na cidade.

Fazer um balanço do trabalho de educação que vem sendo realizado no MST, definindo linhas de ação para os próximos anos.

Divulgar para a sociedade o trabalho educacional desenvolvido pelo MST, buscando intercâmbios específicos nesta área.

Definir as principais bandeiras de luta do MST no campo da educação.

PROGRAMAÇÃO

28/07/97 - 1º dia

Manhã

8:00h - Credenciamento
10:00h - Abertura solene
11:00h - 13:00h - Conferência Inaugural
Palestra de: João Pedro Stedile - DN - MST
Tema: **Questão agrária no Brasil e as perspectivas do MST**

Tarde

14:30h - 15:30h
Organização dos participantes e a programação
16:00h - 18:00h
Palestrante: Frei Betto
Tema: **Educação como ferramenta na construção do novo homem e da nova mulher**

Noite

20:00h - 22:00h
Momento Cultural
"Brasília recebe os Educadores da Reforma Agrária..."

29/07/97 - 2º dia

Manhã

8:30h - 11:30h
Palestra de: César Benjamin e Plínio de Arruda Sampaio Júnior
Debate de: João Pedro Stedile - DN - MST
Tema: **Um novo projeto para o Brasil**
11:30h - 12:30h - Debate com João Pedro
Tema: **Como a Educação pode contribuir na construção deste projeto**

Tarde

14:30h - 18:30h
Tema: **Grupos de Trabalho por frentes de atuação do Setor:**
GT1: Escolas de 1ª a 4ª séries
GT2: Escolas de 5ª a 8ª séries
GT3: Escolas de Jovens e Adultos
GT4: Educação Infantil

Focos:

1. Práticas Pedagógicas selecionadas através dos Encontros Estaduais Preparatórios ao I ENERA, relato e análise
2. Apreciação do texto final do Manifesto

Noite

20:00h - 22:00h - Momento Cultural
Participação em algum espetáculo artístico cultural da cidade

30/07/97 - 3º dia

Manhã

8:30h - 9:00h - Plenária de aprovação do Manifesto
9:00h - 10:00h
Palestra de: Maria da Graça N. Bollmann
Forum Nacional em Defesa da Escola Pública
Tema: **Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB: Avanços e retrocessos**

10:30h - 12:30h
Palestra de: Marília Spósito - USP
Debate de: Galia Knijnik - Unisinos
Tema: **Repensando o lugar social da escola: desafios para os Movimentos Sociais**

Tarde

14:30h - 16:00h
Palestra de: profa. Isabel Cristina Assis - Diretora do Dep. de Divisão do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação - GDP
Tema: **Proposta de Educação do Distrito Federal/ Escola Candonga: Uma Lição de Cidadania**

16:30h - 19:00h - Grupos de Trabalho

1. Continuação da análise das Práticas Pedagógicas
2. Discussão/elaboração das linhas de ação para qualificar o trabalho da frente

Noite

20:00 - 21:30h - Lançamento dos novos materiais do MST
21:30h - 24h - Noite Cultural e Constatentização

31/07/97 - 4º dia

Manhã

8:30h - 10:00h
Palestra de: Coletivo Nacional de Educação do MST
Tema: **Formação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**
10:30h - 12:30h
Palestrantes: Coordenadores dos Grupos de Trabalho
Tema: **Perspectivas da Educação no MST**

Tarde

14:00h - 16:30h
Palestrantes: Bernardo Manganó Fernandes - UNESP/IMST
Pe. Luiz Bassegio - CNBB/Pastoral Social
Hamilton Pereira - Secretário de Cultura do GDP
UNICEF
Painel: **O MST e a luta pela Reforma Agrária**
17:00h - Encerramento solene do I ENERA, com entrega do Manifesto e Entidades convidadas

Essa continuidade refere-se à superação da ditadura militar numa construção mais hegemônica de consenso. O processo de construção do Estado não permitiu um rompimento com as estruturas de acumulação, apesar de todas as formas de resistência e de organização da sociedade civil pela configuração de novos espaços de controle e de desenvolvimento político, capazes de colocar na pauta novas discussões que permeassem toda a classe trabalhadora. Apresentavam-se questões como as salariais, a necessidade de um governo democrático e que considerasse a maioria, expressas em movimentos pelas "Diretas Já", Constituinte, entre outros.

Não podemos de modo algum desconsiderar que a sociedade civil, sob o prisma da organização política, como afirma Oliveira (2003) teve inúmeros avanços, porém nas questões relevantes da estrutura econômica permaneceu a predominância da concentração do capital para uma minoria.

A vitória do neoliberalismo no Brasil deveu-se, desse modo, a articulação de inúmeros sujeitos da classe dominante em torno de eixos de luta, tais como: a privatização, a redução do Estado, a abertura da economia nacional a uma circulação mais livre do capital, bens e serviços etc., que no limite favoreceram os ganhos dos setores privados.

O discurso impetrado por essa elite, que se manifestou na luta contra o Estado, foi o de que o mesmo não tinha competência para gerir as empresas estatais de grande porte, como por exemplo, a Vale do Rio Doce, as telecomunicações, os bancos, elaborando um discurso ideológico que propagou a idéia de ineficiência do Estado na gestão dessas empresas estatais e de outras. O discurso valorizou a iniciativa privada como esfera da eficiência, da competência e da austeridade administrativa. O público era visto como precário e o privado como excelência de qualidade, esse discurso somado à crise estrutural do Estado pós-ditadura diminuiu a capacidade do Estado de formular e executar novas políticas.

Para Boron (2003), as classes dominantes nacionais e internacionais tiveram garantidas uma série de vantagens, como seu predomínio econômico dos recursos públicos nacionais, facilitando ao setor privado o pagamento da dívida externa e a garantia de ser partidário das relações de forças entre mercados e Estado.

Com a vitória de Fernando Collor de Mello, como dissemos, inicia-se um processo de consolidação do pacto de Washington⁵,

⁵ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos Funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco

abrindo o mercado nacional para o capital estrangeiro e inserindo o Brasil no mundo globalizado, dando ao Estado um status de mínimo.

No cenário internacional, como um dos efeitos mais concretos do neoliberalismo, da metade do século XX para frente, acentuam-se os rumos da globalização da economia, uma vez que os organismos financeiros internacionais, notadamente o Banco Mundial e o FMI, cada vez mais se configuram como os centros de poder do capital internacional, e avançam na direção da formulação dos ajustes estruturais que permitirão a constituição do Estado mínimo. Estes ajustes atingem fortemente a soberania dos países, notadamente os dependentes. (MIRANDA, 2007, p.57).

Encontramos em Torres (1995), que reforça as concepções trazidas por Miranda (2007), uma substancial síntese da pauta neoliberal, quando o mesmo aponta que governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Este mesmo autor aponta os impactos sociais dos programas de ajuste estrutural:

O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras.(...) este modelo de estabilização e ajuste tem resultado em uma série de recomendações de política pública, incluindo a redução do gasto governamental, desvalorizações da moeda para promover a exportação, redução das tarifas para importações e um aumento das poupanças públicas e privadas. (TORRES, 1995, p. 114)

Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo "Institute for International Economics", sob o título "Latin American Adjustment: how much has happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington" (BATISTA, 1994, s/p).

ANEXO B – FOLDER DO I ENERA

Ainda segundo Torres (1995, p. 114).

Um aspecto central deste modelo é a redução drástica do setor estatal, especialmente mediante a privatização das empresas paraestatais, a liberalização de salários e preços e a reorientação da produção industrial e agrícola para exportação.

Outro elemento recorrente desse processo é a perda da soberania dos países, enfatizada por Ianni (1997)

A globalização desafia radicalmente os quadros de referência da política, como prática e teoria. (...) Dadas as transformações geo-históricas em curso no século XX, são bastante evidentes os desenvolvimentos da transnacionalização, mundialização, ou, mais propriamente, globalização. São transformações que não só atravessam a nação e a região, como conformam uma realidade geo-histórica de envergadura global.

Nos anos 80, se comparado com o Estado da ditadura militar, tivemos de certa forma uma ampliação do mesmo, da democracia e da busca de soberania. Já nos 90 com o neoliberalismo, a democracia e a soberania ficam subordinadas a economia, ou seja, pelos proprietários dos meios de produção representados pelas grandes corporações nacionais e internacionais e pelas agências multilaterais. O Consenso de Washington criou uma hegemonia do poder financeiro mundial, como se todos tivessem o mesmo potencial de mercado.

O processo de despolíticação da sociedade civil acaba por criar ou ampliar o chamado terceiro setor, que se pauta por problemas sociais do indivíduo, ou da fração da classe. Isso vai fazer com que as frações de classe busquem solucionar seus problemas de modo singular e particularista, fazendo com se promova a desmobilização dos sujeitos políticos coletivos, representantes da classe trabalhadora como um todo. (GUHUR; SILVA, 2009)

Assim, não precisamos mais de políticas públicas em sentido mais macro, pois as chamadas políticas compensatórias dão conta de atender a demanda da sociedade civil. Para o neoliberalismo os problemas sociais, como por exemplo, a educação, saúde, habitação etc,

são vistos como decorrência natural da liberdade econômica. Para Ianni (1997, p. 17),

Também no campo dos transportes, habitação, saúde, educação e meio-ambiente cresceram muito as sugestões, os estímulos, as orientações, os financiamentos e as imposições de organizações multilaterais, dentre as quais destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD).

Esse é o contexto em que o Movimento Nacional de Educação do Campo vai ser produzido, mediante um Estado que se torna mínimo, principalmente nas questões sociais, e que ao mesmo tempo gera tensões no sentido da garantia de direitos por parte da sociedade civil.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NOS ANOS 1990: AJUSTES NEOLIBERAIS

Os anos de 1990 marcam uma nova forma de organizar a política educacional em todo o mundo, especialmente nos países emergentes, como o Brasil. Naquele período fortalecia-se uma perspectiva de Estado minimalista, ou nas palavras de Sader (1999) um Estado Mini-Max: máximo para o capital e mínimo para o trabalho. As políticas internacionais começaram a visar a contenção de gastos sociais, ampliando as possibilidades de investimento na economia capitalista.

Como panacéia a todos os problemas levantados naquele período, a educação ganha centralidade, especialmente para equacionar os problemas decorrentes das desigualdades sociais. Um dos princípios das mudanças em processo era a utilização da educação para alcançar a equidade social.

O marco das políticas educacionais nos anos 1990 foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶, realizada na cidade

⁶ Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo.

refletiam o acúmulo que a mesma adquiriu ao longo da história. Que importância esse documento teve no processo de elaboração das Diretrizes?

7) Existiram outros documentos encaminhados para a comissão de elaboração das Diretrizes?

8) Qual foi a participação do MST no processo de elaboração das Diretrizes?

9) Quais foram os principais embates no processo de elaboração das Diretrizes?

10) Qual é a avaliação que a Sra faz desse documento hoje?

Questões para Maria do Socorro e Silva (CONTAG)

1) Como se deu sua inserção na Contag? Qual o seu vínculo com a Contag no final dos anos de 1990 e início de 2000?

2) Nos documentos da Contag a Sra é destacada como principal assessora pesquisadora, como percebe a questão da educação na Contag?

3) A Contag realizou em setembro de 2001 o Seminário Nacional de Educação Rural e desenvolvimento local sustentável, qual a importância desse seminário para a elaboração das Diretrizes Operacionais?

4) Em que momento a Contag, se insere no Movimento de educação do campo?

5) A Contag, participou ativamente da Audiência Pública realizada em 02/10/2001 elaborando em seguida um documento direcionado a relatora das Diretrizes. O que significou para a Contag a elaboração das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”?

7) Como avalia a relação do movimento sindical com o Estado na formulação de políticas públicas para a educação do campo?

8) Quais os limites e perspectivas estão presentes na constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas públicas de educação do campo?

Questões para Roseli Caldart (MST)

- 1) Sob quais perspectivas foi pensado o I ENERA?
- 2) O I ENERA foi realizado pelo MST com o apoio da UNICEF, da UNESCO, CNBB e UNB. Como se deu essa articulação?
- 3) Qual foi o papel desses organismos no ENERA?
- 7) Como se deu o processo de articulação para a realização da I Conferência após o ENERA?
- 8) Qual foi o significado da I Conferência Nacional por uma Educação do campo para o MST?
- 9) De que forma o MST participou do processo de elaboração das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”?
- 9) O que significou para o MST a elaboração e a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”?
- 11) Como o MST compreende a relação entre movimento social e Estado na formulação de políticas públicas para educação do campo?
- 13) Quais os limites e perspectivas estão presentes na constituição do Movimento de educação do campo na luta por políticas públicas de educação do campo?

Questões para Edla Soares (CNE)

- 1) Como se deu o envolvimento da Sra com a Educação do Campo?
- 2) A Sra. foi a relatora das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, como nasceu a proposta de se elaborar esse documento?
- 3) A Sra na época representava a UNDIME no Conselho Nacional de Educação, como o Conselho recebeu a proposta? Quais foram as principais questões levantadas na época?
- 4) Quantas audiências públicas ocorreram no processo de elaboração das Diretrizes? Qual a importância delas?
- 5) Que movimentos sociais fizeram parte do processo de elaboração das Diretrizes? Qual a importância deles?
- 6) A Contag e “seus parceiros” elaboraram e encaminharam um documento para a relatora das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” destacando alguns princípios que

de Jomtien, Tailândia. Naquela oportunidade, governantes, organizações não-governamentais e, principalmente, empresários, reuniram-se para elaborar estratégias que atendessem as demandas neoliberais para a educação.

Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais é, nada mais nada menos, que a paz mundial! Paz necessária a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende na educação. Essas mesmas formulações vão estar presentes nos documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após o de Jomtien. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 61)

Importa destacar que o resultado desta conferência foi expresso em um documento cujo conteúdo retratou os principais desafios da educação para a entrada no século XXI. Dentre os desafios, destacam-se a erradicação do analfabetismo e o foco na aprendizagem. Observados apenas por este prisma, tais desafios parecem atender as demandas sociais da população, visto que a qualidade na educação passa, necessariamente, pela efetivação da função social da escola e ampliação da oferta educacional. No entanto, basta um olhar mais atento ao próprio documento para destacarmos objetivos não tão evidentes assim.

A participação das organizações não-governamentais causa impacto considerável na insurgência do chamado terceiro setor que viria a ocupar lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Na reforma do Estado brasileiro, iniciada ainda nos anos 1990 sob o comando do então ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, apontava-se a necessidade de aproximações entre as instituições escolares e as organizações não-governamentais, que assumiriam, em muitos casos, o papel do estado na administração da educação. Outro objetivo velado é a própria participação do setor privado na educação. Com o termo equidade buscou-se fortalecer o princípio da participação de todas as esferas da sociedade, tanto é verdade que o próprio *slogan* da conferência era Educação para Todos, leia-se: participação das esferas não-governamentais e privadas na educação.

O foco das políticas educacionais passa a ser a escola e o processo de escolarização. Os processos gerenciais de gestão são fortalecidos sob a justificativa da morosidade da educação pública comandada pelo Estado, ou sua ineficácia. Os processos gerenciais deveriam criar uma nova organização das escolas, relacionada às novas exigências neoliberais de desresponsabilização do Estado. Passam a ser eficazes as escolas que adotam mecanismos de gerenciamento da gestão, implicando na política do fazer mais com menos, ou seja, ser mais eficiente e eficaz com menos investimento do Estado. Para isso, o setor privado conclama a sociedade a ser parceira no financiamento da educação⁷.

Nos anos de 1990 a educação passa a ser orientada por políticas neoliberais tendo os organismos internacionais como os principais responsáveis por garantir que as metas e objetivos propostos fossem executados. Não que antes estivessem despreocupados com a educação, mas é neste período que organismos com finalidades diferenciadas entre si se unem em torno de objetivos comuns. UNESCO, Banco Mundial, UNICEF e Cepal agora estão juntos em prol da educação para o século XXI. Um importante evento que demarcou as bases para o conteúdo da Conferência de Jomtien, foi o PROMEDLAC V (V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe), demarcando já muito antes, final da década de 1970 e início de 1980, a crescente preocupação com as políticas educacionais. O principal objetivo desta reunião era definir como eixo tanto para o crescimento econômico quanto para a equidade social, a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, vinculando-os fortemente a educação e profissionalização.

O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do

⁷ Na atualidade o movimento Todos Pela Educação é a prova mais cabal que a sociedade é considerada a principal parceira da instituição escolar quando o assunto é financiamento e fiscalização dos resultados. A atual gestão (2010) é presidida por Jorge Gerdau, dono e presidente da Gerdau, uma das maiores empresas do segmento de aços longos no mundo. Além de seu presidente, todos aqueles que compõem o conselho de governança são empresários, jornalistas, ou pessoas com influência no mercado capitalista.

ANEXO A - ROTEIROS DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, 2010.

THOMPSON, Edward. P. **A Miséria da Teoria** ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRES, Carlos A. **Estado, privatização e política educacional:** elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P.109-136.

VENDRAMINI, Célia R. Cultura e resistência: dez anos sem E. P. Thompson. **Esboços**. Revista do Programa de Pós Graduação em História da UFSC. Nº 12. Florianópolis: UFSC – Gráfica Universitária, 2004.

_____. Trabalho, educação e movimentos sociais. In: QUARTIERO, Elisa; SOMMER, Luís H. (Orgs.). **Pesquisa, educação e inserção social:** olhares da região sul. Canoas: Editora da ULBRA, 2008.

século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 72)

As políticas neoliberais resultantes da união entre diferentes organismos internacionais estabelecem um conjunto de ações nos países tanto de economia avançada como nos países emergentes, como o caso do Brasil. Essas ações tiveram influência substancial nos processos educativos e nas legislações educacionais. Segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) o novo paradigma, voltado à produtividade do mercado demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, para atender as novas demandas. Disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria necessário dominar os códigos da modernidade⁸.

Consequência mais evidente dessa nova configuração da educação foi a utilidade dada aos processos educativos, mais voltados a instrução que propriamente a formação. A partir destas novas configurações as disciplinas de língua portuguesa e matemática ganham destaque em relação às demais, especialmente devido a necessidade de formar o cidadão do século XXI. Para formar este novo cidadão, era preciso criar princípios que atendessem aos códigos da modernidade, especialmente aqueles relacionados à conformação de um aluno cidadão do século XXI.

A UNESCO foi, e continua a ser, um dos principais organismos internacionais que respondem ao desenvolvimento da educação. Nos anos 1990 esteve à frente da elaboração de muitos documentos que serviram de apoio à implementação das políticas educacionais nos países periféricos. Apoiada nas conclusões sobre o futuro da educação mundial, promovidas a partir da Conferência de Jomtien, expande conceitos como competências e educação não-formal, defende preceitos como responsabilização de setores privados e não-governamentais para

⁸ Define-se os códigos da modernidade como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo de aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalho em grupo. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2004).

com a educação. Um dos principais, senão o principal documento, produzido por este organismo internacional foi “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecido como relatório Delors.

Organizado pelo francês Jacques Delors, o documento assume um tom prescritivo e claramente vinculado aos preceitos neoliberais de educação. Especialmente arquitetado sob quatro pilares, Delors afirma que o objetivo da educação deva estar voltado à formação do cidadão do século XXI.

A educação ganha responsabilidades como o fortalecimento de uma cultura de paz, a ampliação de atitudes democráticas, a tolerância e a coesão social. Os novos desafios da educação para o século XXI devem estar atrelados a novos aprendizados, que se desenvolveriam por toda a vida. São os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Estes pilares são considerados modelos de desenvolvimento da educação, objetivos a serem alcançados por todas as instituições escolares. Tornam-se competências que o aluno deve adquirir caso queira se adequar as novas exigências educacionais para o século XXI⁹.

A educação ao longo da vida aparece como possibilidade do sujeito adquirir competências necessárias para atividades laborais futuras, aprendendo a lidar com as incertezas do mundo do trabalho e com a crise do desemprego.

Outro organismo internacional responsável por consolidar um projeto de educação para o século XXI foi a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe). Ao produzir o documento chamado “*Transformación Prudente con equidad*” recomendou que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar conhecimentos e habilidades específicas requerida pelos sistemas produtivos. Ficando evidente a vinculação das reformas com a necessidade de expansão ou adaptação do mercado. O que se buscava construir é uma cidadania moderna baseada na competitividade.

Na esteira destas recomendações, o Brasil inicia profundas transformações nas políticas de Estado para a educação. Com a criação do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), pretendeu-se estabelecer novas relações entre Estado e educação sob a justificativa de ineficiência do mesmo em gestar as políticas sociais. O principal objetivo com a criação deste ministério já no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso era tornar a educação um serviço

⁹ Sobre as consequências das pedagogias de competências na formação de um novo sujeito ver Ramos (2001).

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** Florianópolis: Ed da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Maria A. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.** 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu 20 e 21 de outubro de 2008.

SOUZA, Maria A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P. & FERNANDES, B. M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, J. P. & Frei Sérgio. **A luta pela terra no Brasil:** Scritta. Editorial, São Paulo, 1993.

TITTON, Mauro. **O Limite da política no embate de projetos da educação do campo.** Programa de Pós Graduação em Educação.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MÉSZÁROS, István. Origens do conceito de alienação. In: _____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo; Boitempo, 2006.

MIRANDA, S. G. **A Função Social do pedagogo. Argumentos básicos**. In: Semana de Integração da Pedagogia, 2007, Ponta Grossa. Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR.

MOLINA, Monica C. Educação Popular e movimentos sociais: tensões e desafios para a América Latina. **Sessão especial**. ANPED, Caxambu, 04 a 07 de outubro de 2009.

_____. **A Contribuição do Pronera na construção de política pública de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2003

MUNARIM, Antonio. **Educação e esfera pública na Serra Catarinense**: a experiência do plano regional de educação. Florianópolis: USFC, 2000.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu 20 e 21 de outubro de 2008.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTIL, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PORTELLI, Hugges. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1977.

vinculado a iniciativa privada. O ministro do MARE, Bresser Pereira, defendia que a educação era um serviço a ser oferecido em regime de quase mercado, quer dizer: a educação deveria continuar pública, porém sob controle da iniciativa privada, ou de princípios desta iniciativa, como a ampla participação dos pais e comunidade no financiamento da educação. Segundo Bresser Pereira era preciso guiar a Reforma de Estado à proposições que promovessem a escola a uma instituição pública não-estatal, ficando entre o Estado e o mercado.

No entanto, após anos da Reforma ter ocorrido tornava-se evidente que seus objetivos de melhoria da qualidade educacional não logravam os resultados esperados. Havia, portanto, a proposição de Reformas educacionais defendidas pela Cepal chegando a uma barreira intransponível. Novos documentos são elaborados, considerando as experiências que não atingiram os resultados esperados, e avançando para novas proposições que justificassem os fracassos dos primeiros anos de Reforma.

Nesse sentido, esses documentos cumprem uma dupla missão: “diagnosticar” para corrigir os desvios, realinhando as agendas educacionais locais em função dos ajustes propostos pelas agências que as patrocinam e, apresentar legitimações que reafirmem suas proposições não apenas como sendo as melhores, mas também as mais justas. (CAMPOS, 2005, p.02)

Mesmo avançando para os anos 2000, cumpre registrar que a Cepal continuou enfatizando a necessidade de se levar a cabo as recomendações de reformas de estado, idealizadas desde a conferência de Jomtien, em 1990.

Outro importante organismo internacional que se juntou aos demais em prol da educação para o século XXI é o Banco Mundial (BM). Inicialmente sua criação se deu principalmente para prestar serviços de assistência técnica e financeira aos países periféricos. No caso brasileiro, o BM tem prestado serviços de financiamento a projetos de infra-estrutura desde os anos 1940, sendo que a partir dos anos de 1970 destaca-se como a principal fonte financiadora de ações sociais em todo o mundo. O principal montante de recursos para investimentos sociais financiados pelo BM estão na saúde e na educação.

Mas a participação do BM no financiamento da educação não se limitou ao envio de recursos. Com sofisticados mecanismos de controle,

o financiamento só é dado com uma série de condicionalidades, especialmente voltadas a afirmação e implementação da perspectiva educacional defendida pelo BM, que não foge a perspectiva apresentada aqui como fruto das reformas educacionais nos anos de 1990.

A inclusão do setor social na agenda da cooperação técnica de organismos bilaterais e multilaterais, ainda que se justifiquem pelo aspecto técnico, implica uma gama de condicionalidades políticas impostas aos países na negociação dos acordos de crédito. Embora, aparentemente, essas condições pareçam mais localizadas no limite dos projetos de financiamento, não se pode perder de vista que o Banco já anunciava, no início da década de 70, a vinculação de cada projeto com a política setorial local e desta com o projeto mais amplo de desenvolvimento. (FONSECA, 1998, *s/p*)

Observando as atuais políticas desenvolvidas pelo BM para a educação, destacam-se aquelas relacionadas à formação/profissionalização de professores, as relacionadas a melhoria dos prédios escolares e, principalmente, as que focalizam a escola como núcleo de gestão.

A Educação Básica como nos anos 1990, continua a ser a modalidade de ensino privilegiada e não por acaso. O anúncio da educação como meio para combater a pobreza ganha destaque no discurso desenvolvido em grande parte dos documentos que visavam recomendações para o setor educacional.

A resposta do Banco é cristalina: a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 75)

É elementar que as ações do BM não visavam combater a pobreza, senão criar paliativos aos problemas que se tornaram agudos e estruturais ao modelo econômico capitalista. Das ações destacadas pelos

GUHUR, Dominique M. P. ; SILVA, Irizelda M. de S. A contraditória relação entre movimento social e Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para a educação do campo. In: **Ecoss – Revista Científica**. V. II, n. 2, jul/dez, 2009. p. 335 – 352. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512786002>. Acesso em 25/05/2010.

IANNI, Otavio. **A utopia camponesa**. In: Ciências Sociais Hoje. Editora: ANPOCS/Cortez, 1986.

IOKOI, Z. G. **Igreja e Camponeses – Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo – Brasil e Peru, 1964-1986**. São Paulo: Editora Hucitec/FAPESP, 1996.

KOLLING, Edgar J. NERY; Ir., MOLINA, Monica C. **Por uma educação do básica do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo: Brasília, 1999.

MARI, Cesar L. de. **As relações entre Estado e sociedade civil na realidade brasileira, nos anos 70 aos 90: uma análise gramsciana**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis, 1998.

MARTINS, José de S. **A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. O 18 Brumário. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

____. **A Ideologia Alemã**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, Caxambu 20 e 21 de outubro de 2008a.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice A. (org.) **Educação do campo: campo – políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008b

_____. **Teses sobre a Pedagogia do Movimento**. Porto Alegre, junho de 2005.

CAMPOS, Roselane F. Fazer mais com menos: gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.

COUTINHO, Carlos N. **Dualidade de poderes: Estado, revolução e democracia na teoria marxista**. São Paulo: Brasiliense, 1985

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição alemã d'O 18 Brumário. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ. [online]. 1998, vol.24, n.1, pp. 37-69. ISSN 0102-2555. doi: 10.1590/S0102-25551998000100004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Rio Grande do Sul: LP&M, 1980.

organismos internacionais aqui destacados, fica evidente que, mesmo com ações distintas, o projeto original era dar continuidade ao avanço das ações capitalistas de regulação. Muitas análises sobre as políticas educacionais desenvolvidas no período dos anos 1990 foram influenciadas por interpretações deterministas e muito pouco dialéticas. Para estas análises, tudo que envolvesse políticas sociais teria vínculo com o modelo econômico vigente, o que deveria ser negado em sua origem. Dessa forma, não se compreendia os limites e as contradições do modelo econômico, e a importância dos sujeitos históricos no estabelecimento de tensões entre os interesses do estado capitalista e os interesses da classe trabalhadora.

De uma maneira geral as políticas sociais compõem uma trama contraditória envolvendo interesses antagônicos. Por um lado podem ser consideradas medidas paliativas a problemas estruturais como o desemprego, a saúde e a educação, mas ao mesmo tempo pode ser uma das formas de manifestação da organização coletiva dos trabalhadores, que lutam por transformações sociais. Evidente que políticas sociais não visam, e certamente nunca visarão, transformações sociais nos termos desta sociedade, isto porque é necessário que tais mudanças ocorram com profundidade.

Estas tensões e contradições vão em certa medida ditar como o Estado conduzirá as políticas, como fará a mediação entre capital e trabalho. Portanto, mesmo que sejam paliativos aos problemas devemos ter um posicionamento crítico e ativo na interlocução com as políticas, mesmo que seja para sugerir mudanças.

É nesse contexto que se constituiu o Movimento Nacional de Educação do Campo, cabe perguntar com qual perspectiva que esse movimento tem atuado sobre as políticas educacionais? Considerando as potencialidades e contradições, inerentes ao capitalismo, tem atuado de forma propositiva, contestando os termos colocados para a educação, quase sempre relacionados às exigências do capital?

Esse Estado que ao mesmo tempo afirma a educação como direito, nega o acesso a todos de forma igualitária, fazendo emergir dessa contradição ações da sociedade civil que se mobiliza para a garantia de tal direito. Como a Sociedade Civil que congrega os sujeitos do campo tem se mobilizado?

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge L. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANTONIO, Clesio A. **Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil**. Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre, 2010.

ARANHA, Maria L. de A.; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: moderna, 1995.

BATISTA, Paulo N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**, 1994. Disponível em: <http://humbertocapellari.wordpress.com/2006/06/20/o-consenso-de-washington-leia-com-atencao-e-interesse-redobrado-2/> Acesso em: 16/03/2010.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo na 31ª Reunião Anual da ANPED, programação do

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, a fim de situar o objeto de pesquisa para uma compreensão qualificada de suas contradições, procuramos contextualizar o surgimento dos movimentos sociais e entidades diretamente envolvidos com o Movimento Nacional de Educação do Campo, para posteriormente apresentar sua trajetória histórica nos anos finais de 1990.

2.1 CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA E A INFLUÊNCIA DO MST E CONTAG

Nossa intenção não é trazer presente a gênese da luta pela terra ou da constituição dos movimentos sociais do campo, mas alguns aspectos do surgimento desses sujeitos e sua constituição.

Quando olhamos as políticas públicas implementadas nas diferentes esferas de governos ao longo da história, percebemos que o meio rural e, portanto, as pessoas que nele viviam, foram historicamente deixados à margem. Pois se estabeleceu uma visão européia de desenvolvimento que sempre privilegiou os espaços da metrópole/urbanos em detrimento da colônia/rural, esse tipo de pensamento predominou no Brasil e, ainda hoje, continua presente e forte nas elites.

Com o avanço do sistema capitalista, que também chega ao campo, produz no imaginário da sociedade que este deve ser transformado em espaço de intensa produção de mercadoria, fazendo com que o mesmo seja visto não mais como espaço de produção da vida, excluindo dele o processo de desenvolvimento do ser humano e colocando no centro de sua construção o mercado e as relações econômicas.

Porém, ao excluir milhões de pessoas do acesso aos meios de produção e dos bens socialmente produzidos, o sistema capitalista cria os germens da contra hegemonia, fazendo surgir no seio da sociedade as organizações, que se materializam em movimentos sociais.

Foi o próprio capital incentivado pelo Estado Militar, que sem desejar, libertou o demônio político das lutas camponesas em todas as regiões

do país. Paralelamente à expansão do capitalismo no campo houve expansão das lutas dos trabalhadores, a disseminação da luta pela terra, a difusão de concepção paralelas e antagônicas do direito vigente e dominante (MARTINS, 1986, p. 75).

O processo de ocupação do território brasileiro ao longo da história foi marcado pela concentração de terras. Em um primeiro momento com as Capitânicas Hereditárias e posteriormente com o modelo de desenvolvimento implantado no Brasil. Esse processo levou a constituição de várias lutas isoladas com maior ou menor grau de organização dos trabalhadores do campo. Por exemplo, luta de resistência dos povos indígenas, dos negros escravizados com a formação de quilombos, dos imigrantes europeus que vieram para o Brasil no final do século XIX. Essas lutas não necessariamente estavam vinculadas a pensamentos revolucionários ou de luta de classes.

Trazemos isso logo de início a fim de debater que muitas vezes cria-se a idéia de que as coisas são extremamente planejadas nas ações dos trabalhadores do campo ou dos movimentos sociais do campo, quando na verdade o que move a maioria dos sujeitos que o compõem é a necessidade de produzir sua existência imediata, encontrando-se eles no que Gramsci (1984) identifica como “momento econômico-corporativo”, pois ainda que se solidarizem com o outro não se reconhecem enquanto classe.

Não queremos com isso simplificar a questão da organização das massas e dos movimentos sociais constituídos. É o próprio movimento que na maioria das vezes assume o papel de fazer a formação e construir esse novo sujeito, que adquire consciência da necessidade de superar os interesses corporativos individuais de cunho meramente econômico,

A esse respeito Caldart (2005) vai lembrar que emancipar politicamente os trabalhadores do campo, como resultados do processo vivido, que é formador, é uma das tarefas do movimento social vinculado às classes populares, pois ao mesmo tempo em que mobiliza cada sujeito para a luta social, constitui novos sujeitos com capacidade de empreender lutas mais amplas, aprofundando-as e recriando, pois a superação das necessidades mais básicas faz emergir outras no processo de emancipação.

Os conflitos agrário no Brasil são de longa data mas é a partir de 1945, como nos afirma Medeiros (1989) que começa vir à luz os mais diferentes conflitos no campo e que se construíram articulações em

a realização da primeira e a primeira para a realização do projeto de nação. Isso pode ser feito tanto com ações diretas, ocupações, manifestações nas ruas, por exemplo, mas também através de participação em espaços institucionais como a construção de diretrizes, fóruns ou de espaços estratégicos de acúmulo de forças dentro do próprio Estado, tencionado para que as demandas dos sujeitos do campo tenham encaminhamentos concretos a fim de fortalecer a lutas dos mesmos.

Consolidar a hegemonia em torno de um eixo de luta significa, portanto, criar o consenso de que tal objetivo político deve ser realizado e de que os diversos movimentos sociais desenvolvem lutas que buscam realizá-lo, independentemente de aderir ou não a uma determinada estratégia para fazê-lo.

Esse processo deve ser extremamente politizante para garantir a construção de hegemonia. É necessário salientar, entretanto, que os eixos podem se configurar em reformas que deverão necessariamente incidir sobre as estruturas de manutenção do capital, sejam de ordem econômica, política ou cultural. Nesse caso, a clássica dúvida “Reforma ou Revolução” perde o sentido, pois a Reforma Agrária, e por contingência a educação do campo, como eixo estratégico de lutas, por exemplo, somente se realiza plenamente sob uma forma substancialmente democrática e de mudança estrutural da atual sociedade.

Não pretendemos com essas considerações indicar o caminho que os movimentos sociais devem seguir, apenas queremos destacar que a construção de eixos hegemônicos de lutas devem ser aprofundados e que o Movimento Nacional de Educação do Campo pode se constituir como eixo para construir outros processos de luta para além da educação e fortalecer o acúmulo de forças da classe trabalhadora, eis aí o caminho da Experiência de Classe .

Ficam ainda indagações a serem trabalhadas em outro momento, tais como: em que medida o processo vivenciado pelo Movimento Nacional de Educação do Campo em suas tensões como o Estado e formulações teóricas diversas se constitui em conquistas e em que medidas seriam concessões do próprio Estado capitalista? Ainda, como articular as diferentes demandas dos sujeitos do campo em processos de lutas que não se diluam em frações de classe, enfraquecendo a luta do conjunto da classe trabalhadora? Essas são questões que precisam ser melhores trabalhadas para uma compreensão mais qualificada dos rumos que o Movimento Nacional de Educação do Campo está seguindo.

demandas da classe trabalhadora, expressa através de suas lutas, sejam constituídas como direito e o direito seja transformado em política pública e a política pública possa incorporar novos direitos.

Esse processo é um movimento permanente que requer organização contínua, e as demandas quando são colocadas para o Estado sofrem enquadramentos, sejam das forças contrárias dentro do próprio Estado ou da burocracia que enquadra a execução das políticas.

Porém, o que percebemos nesse momento-sociedade política é que os movimentos sociais que compõem uma fração de classe só se juntam pontualmente, conquistam os marcos regulatórios e não continuam mobilizados para garantir a efetivação do direito em política pública e as políticas públicas em novos direitos. Isso cria a sensação de que a luta não avança ou que está em retrocesso.

O que falta aos movimentos sociais como um todo, mas no caso específico aos movimentos sociais do campo, é a construção de eixos que unifiquem as diversas lutas. Somente com tal unificação seria possível criar condições de lutar pelo atendimento integrado das reivindicações imediatas e específicas dos diversos movimentos sociais, avançando na construção da hegemonia em torno de transformações estruturais do modelo capitalista. Tais eixos devem ser concebidos como mediação da realização de um projeto de nação, como está presente nos primórdios das discussões da educação do campo e expresso claramente no Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, resultante do I ENERA e nas falas e documentos da I Conferência. Portanto, não se trata apenas de uma reivindicação ou uma política funcional que não afete o modelo capitalista de organização da existência humana, mas de mudanças estruturais do sistema.

Avaliando a partir desse prisma de articulação dos movimentos e entidades vinculadas a educação do campo, como se viu quando da elaboração das Diretrizes, é necessário a um só tempo organizar estratégias que unifiquem as lutas fragmentadas e conjunturais tendo em vista afetar elementos estruturais do capitalismo, visando realizar elementos do projeto de nação ou pelo menos acumular forças para tal objetivo. Esse processo possibilita criar as condições favoráveis para a disputa de hegemonia na construção de outra sociedade, seja no espaço da sociedade civil ou no do Estado.

A Reforma Agrária, por exemplo, como eixo de lutas dos diferentes movimentos sociais do campo, da sociedade civil tencionando o Estado, deve-se tornar a negação do capitalismo e afirmar um novo projeto de nação, que deve estar vinculado às lutas concretas e imediatas como saúde, educação, moradia etc. Estas deverão acumular forças para

torno de bandeiras de lutas comuns dos trabalhadores do campo. Este é um período de intensa industrialização do Brasil pautado num projeto de desenvolvimento capitalista onde a indústria adquire papel fundamental na nova ordem econômica. Neste projeto a agricultura é considerada atrasada e pouco capaz de dar conta das demandas imposta pelo processo de industrialização, precisando também passar por modernização.

Medeiros (1989,) afirma que é nesse contexto que as lutas surgiram, o que levou um processo de politização de algumas bandeiras de luta impondo o reconhecimento dos trabalhadores do campo. Uma dessas bandeiras de lutas foi a Reforma Agrária, que através de grandes mobilizações de pressão ao Estado conseguem criar assentamentos e alavancar a bandeira pela Reforma Agrária, a luta dos trabalhadores por terra fizeram perceber a necessidade de outra lutas como afirma Ianni (1986, s/p.)

O movimento social camponês não se limita à luta pela terra. Mesmo quando esse é a reivindicação principal, ele compreende outros ingredientes. A cultura, a religião, a língua ou o dialeto, a etnia ou a raça entram na formação e desenvolvimento das suas reivindicações e lutas. Mais que isso, pode-se dizer que a luta pela terra é sempre, ao mesmo tempo, uma luta pela preservação, conquista e reconquista de um novo modo de vida e trabalho. Todo um conjunto de valores culturais entra em linha de conta, como componentes de um modo de ser e de viver.

Podemos afirmar, desse modo, que o surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo caminhou nessa perspectiva, de ter início na luta pela terra e por condições objetivas de vida e ir para além das conquistas ou dos processos de organização de luta pela reforma agrária. A experiência na luta como vamos percebendo é que possibilita aos movimentos sociais do campo avançar na compreensão do mundo e das relações nele implicado, principalmente em uma sociedade dividida em classes. Podemos constatar que esse movimento de organização perpassa os momentos apresentado por Gramsci (1984), como já destacamos anteriormente.

Essa trajetória fica evidente quando Martins (1990) destaca que é com o surgimento do MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra), mesmo tendo uma preocupação maior em conter as tensões

sociais no campo do que provocar uma revolução dos trabalhadores do campo é possível perceber a emergência de uma forma específica de pressão, principalmente quando consegue a desapropriação de algumas fazendas e, em 1962, inicia os acampamentos, uma novidade para aquele momento na organização dos trabalhadores sem terra.

O acampamento marcou o aparecimento de uma forma nova de pressão: não se tratava mais de posseiros resistindo ao despejo ou de foreiros negando-se a pagar maior renda ou a sair de terras que há muito viviam. Eram ofensivas de trabalhadores já expropriados ou semi-expropriados demandando terras não cultivadas, através da pressão direta sobre o Estado. (MEDEIROS, 1989, p. 68).

Essa é uma forma que vai marcar a história dos movimentos sociais do campo no enfrentamento com o Estado e com as políticas neoliberais. A dinâmica que nasce das experiências, como nos alerta Thompson (1981), das organizações sociais do campo, ganha consistência suficiente para que os trabalhadores do campo, organizados, construam sua própria visão de mundo, estabelecendo a fusão entre horizontes de lutas locais com lutas de trabalhadores em outras partes do país e do mundo.

Baseado em Medeiros (1989), em 1962, é regulamentado o Sindicalismo Rural, ocorrendo inúmeras disputas para filiar os trabalhadores do campo nesta ou naquela tendência, gerando vários desentendimentos e dificuldades, culminando com um processo de muito debate e disputas e com a criação da CONTAG¹⁰ – (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), em 1964 agrupando as principais representações dos trabalhadores rurais

Para compreender como a CONTAG passa a atuar é necessário contextualizar que as ações estão imbricadas pela Ditadura Militar, pois o mesmo ano de criação da CONTAG acontece o golpe militar. A abertura democrática vivida antes desse período, possibilitou

¹⁰ Todo este novo contexto do campo, marcado por tendências e diferenças, ao se deparar com a regulamentação da sindicalização rural, gerou fortes disputas chegando-se a um momento em que se tinham 19 processos de federações aguardando para serem reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. A saída encontrada foi realizar um acordo numa chapa que considerasse a diversidade presente. Assim, em janeiro de 1964, era criada a CONTAG, uma das maiores realizações dos trabalhadores rurais organizados neste país. (MEDEIROS, 1989; MARTINS, 1990).

entidades que buscam outras formas de promover a formação dos sujeitos do campo, como por exemplo, na pedagogia da alternância. Progressivamente há avanços no sentido de pressionar e tencionar as relações com o Estado, tendo como resposta a preocupação com uma educação que contemple a diversidade.

Vale destacar ainda, que esse processo não se dá de forma isolada, e talvez aqui coubesse uma pesquisa mais aprofundada de como a construção das Diretrizes das escolas do campo se articulam com as demais diretrizes e com outros programas que atentem as diversidades étnica, culturais e de gênero. Além disso, num panorama em que os movimentos de lutas de classe vão tomando outros rumos e perdendo seu caráter essencial, a partir da vivência de experiências que trazem novas demandas, principalmente na luta por políticas afirmativas.

O Momento-sociedade política como já destacamos é fortemente pressionado pela sociedade civil, seja nas audiências públicas, em mobilizações de diferentes movimentos, tencionando o Estado ou o governo federal. Podemos constatar através das entrevistas, que quem mais tencionou o Estado para a elaboração das Diretrizes foi o movimento sindical, principalmente a CONTAG. Concluímos, com base nas entrevistas, que a CONTAG, até pela sua trajetória histórica, esteve mais presente no momento-Sociedade política, participando ativamente do processo de elaboração das Diretrizes.

O MST, que pode ser considerado como protagonista principal do momento-sociedade civil, limitou sua participação na elaboração das Diretrizes, estando presente apenas nas audiências públicas. Não existia um consenso a respeito da forma de agir, mas na hora de garantir a elaboração os movimentos deixaram de lado as questões internas e até de discordância para garantir o conteúdo e a aprovação das Diretrizes.

O que ficou claro também é que o direito é construído em espaços de organização coletiva, com sujeitos coletivos. E aqui talvez resida um dos aprendizados desse processo, que muitas vezes as lideranças dos movimentos sociais e organizações de caráter popular esquecem. O sujeito é o tutor do direito e o Estado liberal deve promover a garantia desse direito. Mas como estamos em uma sociedade de classes, muitas forças compõem este Estado e resta de fato ao trabalhador se organizar em espaços coletivos e como sujeitos coletivos para exigir o cumprimento do direito.

Não podemos esquecer que o processo de construção de direito é um processo histórico e por isso um movimento permanente. Não é por que as demandas das classes sociais estão inscritas no espaço do direito que elas já são transformadas em políticas públicas. É necessário que as

várias experiências que eram realizadas em âmbitos locais. Tal fato gerou uma visibilidade das práticas desenvolvidas pelos diferentes movimentos, entidades e órgãos públicos, possibilitando continuidade, pós conferências, dos processos vivenciados, seja nos estados ou em âmbito nacional através da “Articulação Nacional de Educação do Campo”.

A partir das compreensões de sociedade civil e Estado e tendo em vista o percurso histórico do Movimento Nacional de Educação do Campo elegemos e classificamos os dois momentos chaves para nossas análises: momento-sociedade civil e momento-sociedade política. Assim O I ENERA e a I Conferência foram de fato os momentos fortes da sociedade civil. Momento em que a sociedade civil buscou consolidar o debate em torno da educação do campo e do projeto de nação, colocando-se claramente contrário ao projeto neoliberal vigente no país.

Porém, ao mesmo tempo em que se coloca contrário ao capitalismo faz parcerias com organismos multilaterais que representam os interesses do próprio sistema como, por exemplo, a UNESCO e o UNICEF. Fica claro nas considerações de Caldart que o momento histórico permitia a realização de tal parceria, pois a questão em comum era a educação como direito republicano e esse elemento unificava as instituições que participavam desse momento-sociedade civil.

Esse momento-sociedade civil impulsionou, mesmo que não tão evidente quanto no MST, articulações em torno da educação do campo nas mais diferentes organizações que tinham algum vínculo com os trabalhadores do campo nos estados da federação. Esse processo desencadeou a necessidade de ampliar o debate e as articulações, fazendo nascer o momento-Sociedade política.

O momento-sociedade política foi fortemente pressionado pelo momento-sociedade civil e a materialização desse processo foi a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

As Diretrizes Operacionais, conforme mencionado por Soares, deram “visibilidade à invisibilidade do direito humano a educação do campo”, os movimentos sociais ao pautar a elaboração das Diretrizes “retiraram da clandestinidade a educação do campo”, ou seja, buscaram respaldar as ações relacionadas a educação do campo em marcos legais.

Importa deixar claro que são os movimentos sociais do campo com sua resistência que fizeram nascer as Diretrizes, elas não nasceram como iniciativa do Estado. Sua origem primeira se dá como demanda dos movimentos sociais do campo, que tomam a iniciativa de fazer escolas em acampamentos e assentamentos, além de múltiplas ações de

transformar conflitos de classe no campo em lutas e materializá-las em organizações e, os avanços obtidos desde o aparato legal do Estado, mesmo que burguês, são desmontada com o golpe militar

Segundo Medeiros (1989), o golpe militar põe fim a um período de grandes debates e articulações que foram criando processos políticos importantes, não só de articulações das lutas, mas de resistência na terra e de respostas aos conflitos agrários marcadamente presente no Brasil. É importante destacar que esse movimento de articulação possibilitou denunciar as contradições presente não só no campo, mas em toda a sociedade brasileira como, por exemplo, o latifúndio e a concentração de riqueza.

Conforme Medeiros (1989) os sindicatos que não foram extinto durante o golpe tiveram que reorganizar sua forma de atuação, trabalhando muito mais como entidades assistencialistas do que como propositiva de políticas públicas. Esse processo fez nascer um novo tipo de dirigente, aquele que age conforme a estrutura do Estado lhe permite, no campo do “direito”. Conforme já afirmamos, há uma restrição da participação da sociedade civil.

É um período de muitas incertezas para os movimentos sociais do campo, além das restrições aos sindicatos, a suspensão de direitos já adquiridos os trabalhadores do campo não tinham acesso aos conhecimentos. Isso de certa forma constitui-se num limite para a compreensão política desse momento histórico.

Medeiros (1989) lembra, por exemplo, que a CONTAG, constituída um pouco antes do golpe consegue, apesar da intervenção que o golpe militar lhe impôs, manter na pauta o debate da reforma agrária através de uma direção combativa vinda do nordeste do país.

Medeiros (op cit) ressalta que a Igreja, mesmo com os limites que sua visão de mundo, aprofunda uma prática eclesial em que assume a postura de resistência, principalmente apoiada no Concílio Vaticano II e na nascente Teologia da Libertação, gerando vários organismos apoiados pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com papel importante neste período, dentre os quais destaca-se a CPT - Comissão Pastoral da Terra.

Stédille e Fernandes (1999) abordam que o movimento gerado antes do golpe militar mantinha um processo tenso no campo, represando a luta anterior. A CPT, neste contexto de exceção, consegue canalizar as resistências com uma contribuição fundamental para que a organização dos trabalhadores sem terra se constituísse num movimento único, de abrangência nacional e com um caráter ideológico capaz de

enfrentar a ditadura militar, contribuindo para que o movimento no campo renascesse com outra identidade.

Constata-se assim que, no final dos anos 70 e início dos anos 80 já se vêem manifestações dos trabalhadores do campo como as greves dos assalariados do campo que, apesar da violência, apresentaram também ganhos “dentro da lei”, no que concerne aos direitos legais. Dentre outros, destaca-se a luta dos pequenos agricultores que começam a se mobilizar na luta pelos preços mínimos dos produtos.

Ainda segundo Medeiros (1989), neste período, a luta dos posseiros e seringueiros aumenta em razão da intensificação do projeto de desenvolvimento do campo, acirrado pela política econômica do regime e, inicia-se construção de grandes barragens hidrelétricas o que gera um grande contingente de trabalhadores do campo que perdem suas terras e aumentam o número de camponeses sem terra.

No bojo destas lutas, no ano de 1981, retomam-se os acampamentos em diferentes regiões do país, destacando-se a Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta – RS. Entretanto para Stédille e Fernandes (1999), o surgimento do movimento pela Reforma Agrária não é resultado apenas da vontade dos trabalhadores do campo, mas associa-se ao ressurgimento das greves operárias e à luta contra o regime militar ou seja está articulado a um processo mais amplo de luta pela democratização da sociedade.

Este contexto acaba por gerar uma concepção de luta que retoma os ideais da organização dos trabalhadores do campo vivida no período de 1940-1964, mas que deve enfrentar as condições concretas que se desenvolveram durante o regime militar assim, o sindicalismo assumia nos seus encaminhamentos e ações a aplicação do Estatuto da Terra, mesmo que este se identificasse mais com a modernização agrícola do que com a Reforma Agrária. Esta direção gera uma tensão entre o movimento sindical e os movimentos que se identificavam com a luta pela terra via Reforma Agrária e faz emergir uma linha dentro do sindicalismo, diferenciando-se da própria CONTAG.

Para Stédille e Fernandes (1999), as lutas travadas neste período foram vitoriosas na conquista da terra porém faltava um espaço articulador das experiências e das discussões provenientes desta relação entre a repressão sofrida, a resistência e os processos vitoriosos. Neste sentido a CPT passou a promover encontros das lideranças e dos vários grupos que atuavam nos acampamentos e outras lutas da Reforma Agrária, nas regiões e nos estados, culminando com um Encontro Nacional de 21 a 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel - PR, que consegue reunir 800 pessoas, representando 13 estados. Neste Encontro

espontaneamente ou não, levando-o a compreender o que acontece com cada um e com todos.

Inúmeros movimentos surgem no campo brasileiro com bandeiras de lutas diversas e constroem práticas que se materializam de muitas formas, sendo uma delas a da educação, seja ela formal, intervindo nas escolas mantidas pelo Estado, ou no processo de formação interno ao próprio movimento, fazendo nascer nos mais distintos lugares desse país experiências de organização e de escolarização que superam a lógica da educação uniforme, estruturada nas leis vigentes nesse país.

Quando diversos sujeitos possuem objetivos comuns a serem alcançados e passam a desenvolver ações conjuntas para realizá-los, podem se transformar em movimentos sociais ou se consolidar como sujeitos de interesses comuns que se articulam em associações, sindicatos etc. Buscam modificar a realidade, pelo menos em algumas questões específicas, negando-a e afirmando algo diverso do que existe. Ao se fazerem organizações constroem práticas que possibilitam vislumbrar caminhos diferentes para produzir sua existência. Essa experiência, como nos lembra Thompson (1981) é resultado de processos de reflexões pelos quais o ser humano passa, espontaneamente ou não, levando-o a compreender o que acontece com cada um e com todos.

Inúmeros movimentos surgem no campo brasileiro com bandeiras de lutas diversas e consolidam práticas que se materializam de muitas formas, sendo uma delas a da educação, seja ela formal, intervindo nas escolas mantidas pelo Estado, ou no processo de formação interno ao próprio movimento, fazendo nascer nos mais distintos lugares desse país experiências de organização e de escolarização que superam a lógica da educação uniforme, estruturada nas leis vigentes.

Reafirmamos que o I ENERA foi a materialização desse momento histórico, que trouxe à tona para a agenda nacional mediada pelas práticas educativas a problemática vivenciada pelos povos do campo, imposta pelo modelo econômico implantado no Brasil principalmente no final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, o neoliberalismo.

O I ENERA por mais restrito ao MST que tenha sido, foi um momento importante na constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, foi o momento do nascimento, no sentido de tornar visível o campo brasileiro com toda sua vida, mas também com toda sua problemática.

A I Conferência significou a ampliação desse debate ao mobilizar os estados a fazerem encontros preparatórios, possibilitando reunir

componentes importantes para compreender o Movimento de Educação do Campo.

O Estado capitalista nos anos de 1990 passou por um processo de reestruturação em consequência de ajustes necessários à manutenção e ampliação do capital, conhecido como neoliberalismo. A regra passou a ser a de minimizar a atuação do Estado na garantia de bens e serviços até então tidos por excelência como públicos, tais como educação, saúde, habitação, saneamento, entre outros, intensificando a privatização no atendimento aos mesmos. Houve perdas da garantia de direitos já conquistados, flexibilização das leis trabalhistas e destituição de direitos sociais.

No campo brasileiro vivemos nesse período um acirramento dos conflitos, principalmente no âmbito das lutas pela reforma agrária, com ocupações de terra, mobilizações envolvendo quantidade expressiva de trabalhadores rurais e ao mesmo tempo, conseqüentemente, uma forte repressão aos movimentos sociais do campo. Esse contexto fez com que a problemática social da reforma agrária ganhasse repercussão nacional, sendo amplamente debatida pela sociedade brasileira.

Especificamente no tocante às políticas educacionais neoliberais houve um desmonte da escola pública, passando a responsabilidade da educação formal para a iniciativa privada. Agências multilaterais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a partir de acordos com os países emergentes, passaram a financiar sua educação, ditando os princípios orientadores da mesma, com apoio de outros organismos como a UNESCO e o UNICEF.

Nesse contexto se gesta o nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo, como enfrentamento ao que está posto. Como descrevemos no primeiro capítulo do trabalho, a educação do campo é resultado das tensões e contradições de um processo de organização dos trabalhadores rurais, que destituídos dos meios de produção se organizam para lutar por demandas para garantir sua sobrevivência.

Quando diversos sujeitos possuem objetivos comuns a serem alcançados e passam a desenvolver ações conjuntas para realizá-los, podem se transformar em movimentos sociais ou se consolidar como sujeitos de interesses comuns que se articulam em associações, sindicatos etc. Buscam modificar a realidade, pelo menos em algumas questões específicas, negando-a e afirmando algo diverso do que existe. Ao se fazerem organizações constroem práticas que possibilitam vislumbrar caminhos diferentes para produzir sua existência. Essa experiência, como nos lembra Thompson (1981) é resultado de processos de reflexões pelos quais o ser humano passa,

oficializa-se a criação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O nome “Sem Terra” que foi sendo construído aos poucos, nas lutas, firma-se agora como um grupo organizado que vai juntar todo o segmento combativo da luta pela reforma agrária.

No período seguinte, com o Estado constituindo-se com princípios liberais, o conflito pela terra continua acirrado com assassinatos de trabalhadores e lideranças. Se por um lado os agricultores sem terra se organizam em movimentos, os latifundiários também o fazem: em 1985 acontece o I Congresso Nacional do Movimento Sem Terra; por outro lado, neste mesmo ano, diante do recém criado PNRA - Plano Nacional da Reforma Agrária, os grandes proprietários de terra também reagem e organizam a UDR – União Democrática Ruralista que se expande rapidamente pelo país. Esta expansão, além de fortalecer e organizar a violência cria uma ideologia de proprietário rural também entre os pequenos e médios proprietários, sustentada pelo discurso de que o PNRA estaria aprovando a desapropriação de áreas produtivas.

É interessante observar que a constituição da CONTAG se dá no início da Ditadura Militar e o MST no início da abertura democrática, isso não é objeto de nossa análise, mas certamente são elementos que podem ser considerados para um aprofundamento das estratégias de cada um.

É possível observar, a partir de 1985 até o final dos anos 1990, o crescimento dos movimentos organizados no campo, marcados por formas organizativas e dimensões de um projeto de desenvolvimento também chamado Projeto Popular que materializa a possibilidade de uma nova sociedade passando a se preocupar também com a formação dos trabalhadores do campo, gerando-se novos desafios para os próprios movimentos, principalmente na questão da educação que será amplamente debatida somente nos finais dos anos 1990.

2.2 O MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTITUIÇÃO

O Movimento Nacional de Educação do Campo é constituído permeado pelo contexto das políticas neoliberais da década de 1990 caracterizado anteriormente. No recorte da educação pudemos perceber que vários estudos e reuniões promovidos pela sociedade civil, principalmente por organismos multilaterais do próprio Estado,

procuraram inferir, como já analisamos, um conjunto de declarações e metas que se buscaram implementar durante esta década.

A educação do campo é resultado do acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de ampliá-la para além do acesso a terra, entendendo que são necessárias mudanças mais radicais na estrutura da sociedade e a educação vai sendo incorporada, gradativamente, como fundamental nesse processo.

Passamos a destacar um pouco da trajetória que constitui o Movimento Nacional de Educação do Campo. Um dos primeiros momentos que demarcam a materialização desse processo foi a realização do I ENERA¹¹. Não significa afirmar que é a partir deste momento que tudo tem início, que ele se constituiu como processo em si mesmo. Entendemos que o I ENERA foi a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que estavam vinculados com a luta pela terra e com a produção da existência no campo. Muito embora as práticas construídas por diferentes sujeitos do campo não se fizeram presentes na sua totalidade no I ENERA, ele pode ser entendido como constituidor do Movimento Nacional de Educação do Campo por desencadear um processo articulador de uma fração de classe que irá pautar a educação no interior desta fração e demandar ao Estado ações específicas.

Temos que entendê-lo 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 no trabalho com educação formal e não formal no campo brasileiro. Já em 1995 o MST recebe o Prêmio Educação e Participação, concedido pela UNICEF e pelo Itaú, pelo programa “Por uma escola pública de qualidade nas áreas de assentamento” (MST, 1995, p. 09). Segundo publicação do Jornal Sem Terra (MST, 1995, p. 09), o trabalho do MST “atingia cerca de 750 escolas, em 17 estados, onde são atendidos cerca de 35 mil crianças, envolvendo 1400 professores”.

Possibilidades, no sentido de que foi possível desencadear uma série de ações que contribuíram para que o Movimento Nacional de Educação do Campo pudesse se consolidar, além de trazer para o âmbito nacional a discussão de uma educação comprometida com, porque construída com, os trabalhadores do campo.

¹¹ O I ENERA aconteceu no ano de 1997, reunindo educadores e entidades parceiras do MST como Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB).

CONCLUSÕES

Procuramos ao longo da investigação compreender o contexto em que foi constituído o Movimento Nacional de Educação do Campo, analisando suas tensões e contradições, tendo o MST e a CONTAG como dois sujeitos representativos desse processo.

Para desenvolver as considerações a seguir vale a pena retomarmos os objetivos propostos para a pesquisa, a fim de visualizar seu ponto de partida, que em outros termos, contribuem para anunciar as considerações que nos foi possível atingir. São eles:

1. - problematizar a relação Estado e sociedade civil, buscando fundamentos teóricos em autores da perspectiva marxista (gramsciana);
2. - destacar o contexto histórico vivido na década de 1990 na relação com a formação do Movimento Nacional de Educação do Campo;
3. - compreender como entidades com finalidades diferentes, e até mesmo antagônicas, considerando MST, UNESCO, UNICEF e CNBB, se juntam para realizar o I ENERA e a I Conferência;
4. - compreender o processo de articulação para a elaboração das Diretrizes, levantando a participação dos movimentos sociais e entidades, especificamente MST e CONTAG;
5. - problematizar a relação entre MST- Estado e CONTAG - Estado na formulação de políticas públicas de educação.

Foi fundamental, no processo de apropriação do conhecimento, buscar aprofundar, mesmo que com limites, o conceito de sociedade civil e Estado. Esse exercício, ainda que inicial, possibilitou compreender que a sociedade civil, tomando como base o conceito gramsciano, é composta por inúmeras instituições com princípios e ideologias diferentes e, portanto com interesses distintos. No interior de uma sociedade dividida em classes - em nosso caso, o sistema capitalista - existe na sociedade civil um conjunto de forças que estão em constantes disputas para manter determinada hegemonia.

O Estado, composto por suas duas esferas: sociedade política e sociedade civil, busca reforçar a dominação da classe que é hegemônica. Todavia, como já afirmamos, compreendemos que ele também é espaço de disputa de hegemonia, sendo possível que as classes dominadas, através de pressões, pela organização e mobilização coletiva, construam uma contra hegemonia. Dessa forma, depreendemos daí uma primeira consideração: a luta de classes e/ou das frações de classe são

Os objetivos do I ENERA expressam esse momento que agrega o que denominamos como síntese de experiências e possibilidades teórico-práticas para a educação. Destacamos a seguir os mesmos, conforme consta no folder do evento:

- Promover um espaço de mobilização, de intercâmbio de práticas pedagógicas, de convivência e de estudo entre os educadores que atuam nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária de todo o Brasil
- Fortalecer a organização dos educadores e das educadoras em torno de um projeto pedagógico sintonizado com os desafios históricos da luta pela reforma agrária e da construção de cidadania no campo e na cidade
- Fazer um balanço do trabalho de educação que vem sendo realizado no MST, definido linhas de ação para os próximos anos.
- Divulgar para a sociedade o trabalho educacional desenvolvido pelo MST, buscando intercâmbios específicos nesta área.
- Definir as principais bandeiras de lutas do MST no campo da educação. (I ENERA, 1997).

Podemos dizer que o I ENERA impulsionou a discussão da educação do campo, levando os sujeitos do campo a pensar a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se faz presente neste espaço. Por essas características, corroboramos da formulação de Munarim (2008) quando afirma ser o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, resultante desse encontro, a “certidão de nascimento” do Movimento.

Tem-se como resultado desse momento histórico a realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, tendo como proponentes o MST, UnB, UNICEF, CNBB e UNESCO. Reuniram educadores, educandos e sujeitos envolvidos com a educação do campo de diferentes segmentos dos trabalhadores campo: Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, sindicatos de trabalhadores rurais juntamente com suas organizações e movimentos do campo de todo país. Este momento tornou-se uma marco na história da educação (brasileira/rural/do campo), conforme descreve Arroyo (1999 apud Kolling, 1999, p.11):

(...) os educadores e educadoras do campo entram na Conferência como pessoas totais, não como professores/professoras. Carregam a infância, criam seus espaços, cirandas infantis, para elas, inserem a infância, a juventude em seus rituais e

representações. É impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, a adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos. Eles transitam, gritam, brincam, fazem-se presentes nos tempo e nos espaços dos painéis, das mesas temáticas, do lazer, das representações. Os sujeitos têm tanta presença, que podemos deixar de referir o projeto de desenvolvimento para o campo e a educação básica para pessoas concretas, sujeitos de direitos. Uma grande lição para nossa pedagogia formal, distanciada dos sujeitos ou que os reduz a alunos, aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, especiais ou normais. Recuperar a centralidade dos educadores e educadoras como sujeitos sociais e culturais só poderá vir de pedagogos que têm a consciência de seus direitos e participam de movimentos nos quais se constroem como sujeitos históricos.

Como já comentado, é neste processo que se inaugura o termo Educação do Campo, citado no texto básico enviado aos estados para subsidiar os debates preparatórios em vista da I Conferência. Nesta, o termo é legitimado, adquirindo um significado para os movimentos sociais, como destaca Kolling (1999, p.29):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e da lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Fruto desta Conferência foi a constituição da “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo” tendo como integrantes num primeiro momento a CNBB, o MST, a UnB, UNESCO e a UNICEF. Essa Articulação segundo Munarim (2008, s/p) “se constituiu uma

aceitou. O próprio MST não votou favorável A denominação expressa uma opção do MST na época, muito forte, muito forte mesmo. Ele não trabalhava com a compreensão de educação do campo enquanto educação rural, tinha severas críticas a essa concepção.

A CONTAG, como pudemos perceber na entrevista com Silva (08/08/2010) empenhou-se em realizar mobilizações para discutir o conteúdo das Diretrizes. Produziram um texto base, que foi entregue a Soares, no sentido de subsidiar a elaboração das Diretrizes. Segundo a mesma:

Se você pegar o documento elaborado pela Contag e parceiros e as diretrizes você vai ver que são muito parecidos, as diretrizes estão com outra redação e mais enxuta, mais organizado mas as idéias centrais estão ali (no documento da Contag). (SILVA, 08/08/2010, grifo nosso).

Para finalizar destacamos que, se por um lado o momento-sociedade civil mobilizou e aglutinou diferentes sujeitos coletivos em torno da realidade do campo brasileiro e da negação de direitos aos sujeitos que nele vive, no momento-Sociedade política, houve a ampliação do debate e da participação de sujeitos que passam a pautar a construção de marcos legais para a educação do campo. Entretanto, ao mesmo tempo em que se amplia o debate ampliam-se também as forças em disputa, quer no seio da própria sociedade civil ou ainda desta com o Estado.

No momento-sociedade civil podemos afirmar que uma das questões principais era pautar o campo na agenda nacional, já no momento-sociedade política temos uma disputa de espaços e de conceitos tanto na formulação das políticas públicas quanto na sua execução, quer seja por parte do Estado ou pela sociedade civil.

Segundo Molina (2003) o conceito de educação rural e educação do campo foi amplamente discutido nas reuniões de trabalho dos conselheiros que debatiam as Diretrizes e nas audiências convocadas pelo CNE/CEB. A defesa do conceito de educação do campo teve como protagonistas principalmente o PRONERA e a Articulação Nacional de Educação do Campo que apresentou a concepção de seus integrantes na recusa da denominação de educação rural.

Essa é uma discussão importante, pois não é somente uma questão conceitual, retrata para além da educação, um projeto de nação e de campo que tem como base os movimentos sociais do campo e sua trajetória de luta pela terra e as práticas que desse processo nasceram.

No que diz respeito às Audiências Públicas, as duas primeiras realizadas tinham como nome: “Audiências Públicas sobre Educação Rural” assim como o documento²⁵ que a CONTAG apresentou a Soares, relatora das Diretrizes, intitulado: “Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil”.

Como pudemos constatar na análise das Atas das três Audiências Públicas havia a utilização pelos participantes de pelo menos três termos: educação rural, educação no campo e educação do campo. Somente na terceira Ata tem-se uma mudança na nomenclatura, ganhando a denominação de “III Audiência Pública de Educação do Campo”. Apesar de não se ter registrado o debate realizado, consta da Ata da III Audiência o aceite da relatora no que diz respeito a sugestão de substituir a expressão educação rural por educação nas escolas do campo.

Soares (29/07/2010) contribui no esclarecimento dessa questão quando nos traz que

A denominação educação do campo sofre uma influência muito grande também do MST, porque a tendência era educação rural e o pessoal do Pará propôs que fosse educação do campo e dos povos da floresta, e lá o pessoal na audiência não

²⁵ Ver TITTON, Mauro. **O Limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, 2010.

organização social própria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do ‘Movimento de Educação do Campo’ (...).”, ou seja, essa articulação dos diferentes movimentos e instituições tornou-se importante para a materialização da educação do campo.

A criação da Articulação Nacional de Educação do Campo foi um espaço importe de articulação dos diferentes movimentos sociais do campo e de organizações sensíveis aos problemas vivenciados pelos trabalhadores do campo. Essa articulação possibilitou pautar na agenda dos movimentos e do governo a educação como direito, conforme destaca Molina:

Após a Conferência, as entidades coordenadoras do processo, decidiram continuar atuando juntas, por meio da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, trabalhando na perspectiva de contribuir para construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano. Na perspectiva de clarear os papéis desta Articulação, depois da realização de um seminário nacional em novembro de 1999, realizado em São Paulo, no Instituto Cajamar, definiu-se que a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo pretende ser um movimento coordenado de ações em vista de constituir os povos do campo em sujeitos que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa. (MOLINA, 2003, p. 66)

Algumas das ações realizadas pela Articulação foram: a) elaboração e publicação da coleção de livros “Por uma Educação do Campo” que conta hoje com sete volumes, b) a organização, em 2002, do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo orientado por dois eixos: “Políticas Públicas para a Educação do Campo” e “Identidade política e pedagogia das Escolas do Campo”, c) a participação no debate

quando da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Cabe destacar que o movimento criado pelos movimentos sociais, sintetizado no I ENERA e que se manteve principalmente nas ações da Articulação Nacional, fizeram nascer ou aflorar muitas experiências de educação do campo em todo o país. Essas experiências serão fundamentais suscitar a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Outro elemento que contribuiu consideravelmente com o movimento nacional de educação do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em abril de 1988, um ano após o I ENERA. O I ENERA, a constituição da Articulação Nacional e o Pronera

fazem parte do mesmo tempo histórico. O Pronera ao mesmo tempo tem sido e vai continuar sendo uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Ele está provocando, ele está ajudando nessa aceleração tanto do debate quanto das ações da Educação do Campo, ao mesmo tempo essa trajetória construída pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo hoje já pode servir de espelho para o Pronera, ou seja, enquanto cada uma das práticas particulares empurram para frente a Educação do Campo, cada uma das práticas em particular pode agora se olhar no espelho da Educação do Campo, justamente para ter uma referência de reflexão, de análise de avaliação e de parâmetros. (...) nesses cinco anos nós caminhamos aceleradamente porque as questões que nos movem são urgentes, socialmente urgentes, politicamente urgentes. (CALDART, comunicação oral, 2003 in MOLINA 2003, p. 62)

Caracterizamos esse processo inicial como momento da sociedade civil, espaço de debate e reflexões que busca colocar na agenda nacional o campo brasileiro em seus diferentes aspectos, porém com forte ênfase na educação e na discussão de um projeto de sociedade.

As audiências públicas como consta em Ata²⁴ foi uma prática adotada pelo CNE/CEB para a elaboração de todas as Diretrizes da Educação Básica. As audiências foram importantes instrumentos para promover o debate com a sociedade civil e com Estado e para firmar alguns conceitos básicos defendidos por ambos, ficando evidenciando que o Estado aceita até certa medida as proposições da sociedade civil, principalmente quando quem propõe são sujeitos organizados coletivamente, sejam em movimentos sociais ou sindicatos. Para exemplificar melhor o que estamos afirmando transcrevemos a seguir a fala de Soares (29/07/2010)

Essa discussão não foi homogênea na Câmara de Educação Básica, várias adequações necessitaram ser reformuladas tais como: os movimentos **deverão** ser consultados, quando chega no conselho e na negociação, foi substituído por **poderão** ser consultados. Dentro do Conselho o texto original também sofreu algumas adequações em função da dinâmica do próprio Conselho e das forças em disputa de projetos educacionais. Alguns defendiam a homogeneização e outros defendiam a cidadania a partir da igualdade referenciado na justiça social. (grifos nossos)

O Estado abre a possibilidade de participação da sociedade civil na formulação de políticas públicas, mas tem que se ter clareza que existe um conjunto de “relações de forças políticas” (GRAMSCI, 1984), que disputam o poder, seja para manter a ordem estabelecida ou para alterá-la, no campo das relações materiais ou no das ideias. Afirmamos que uma força política que coaduna com a materialização da educação do campo é, contraditoriamente, a necessidade imposta pelo capital de universalizar a educação básica, expressa no lema “Educação para todos”, como já trabalhamos anteriormente. Nesse bojo, nos fins dos anos 1990 e início do século XXI temos no Brasil a elaboração e aprovação de um conjunto de diretrizes para a educação brasileira, em desdobramento à LDB 9394/1996. Há uma busca pelo atendimento às diferenças e diversidades, que de fundo se relacionam com a necessidade conjuntural de possibilitar um mínimo de escolarização a toda população brasileira.

²⁴ As atas das três Audiências Públicas sobre Educação Rural realizadas nos dias 08/08/2001, 02/10/2001 e 03/12/2001 encontram-se em anexo.

Soares (29/07/2010) descreve o processo de solicitação da construção das Diretrizes desde seu lugar.

Então a Câmara de Educação Básica, baseada nas solicitações que vinham dos diferentes cantos desse país, terminou por listar alguns problemas que precisavam ser pensados e a partir disso serem definidos algumas Diretrizes Nacionais, mesmo que o MEC não solicitasse. As Diretrizes para a educação do campo foi uma delas. (...). Teve uma proposta dos sistemas também (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação), não só dos movimentos. Foi constituída uma comissão nacional, que ainda hoje permanece, não lembro qual é a sigla. E esse grupo nacional de estudos tinha representantes do MST, da CONTAG, de diferentes setores. (grifo nosso)

Para finalizar essa questão de quem propôs a elaboração das Diretrizes, Molina (2003) em sua tese descreve um conjunto de experiências²³ vividas nos estados desencadeados pela I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Essas experiências, segundo a autora, possibilitaram a criação das condições materiais para pautar no Conselho Nacional de Educação as Diretrizes e destaca:

Um dos principais processos desencadeados por este conjunto de eventos e pela execução simultânea dos projetos apoiados pelo PRONERA foi a contribuição para que o Conselho Nacional Educação viesse a se colocar a necessidade do reconhecimento das demandas e especificidades do campo, cujos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não eram suficientes como suporte legal. Com a contribuição de Luis Fernando de Mattos Pimenta, conseguimos articular a partir de algumas reuniões entre o PRONERA e a Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação a realização de três Audiências Públicas para debater o tema, que ocorrem em oito de agosto; dois de outubro e três de novembro de 2001.

²³ Ver tese de doutorado de Molina (2003), especificamente o sub capítulo 2.4.

Uma vez pautada a educação do campo na agenda nacional, começa a ser gestado outro momento, que é o momento da sociedade política (GRAMCSI, 1984), ou seja, o momento do Estado. A construção das Diretrizes vai ser, na nossa avaliação, um divisor desses dois momentos, marcando o segundo.

Todo o movimento construído desde o I ENERA, passando pela I Conferência, com a inserção de novos movimentos sociais e de outras instituições começa a se pautar por uma agenda comum, como afirma Munarim (2008), muito embora seja possível afirmar que com diferenças nos encaminhamentos das ações.

Souza (2006, p. 58) afirma que

Na trajetória da educação do campo é possível visualizar o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, dos mediadores (igrejas, ONGs) e das universidades e governos. No movimento de lutas e reivindicações sociais, os movimentos sociais ampliam o seu leque de temáticas e direitos sociais focalizados nas ações e manifestações. A luta pela educação indígena, pela educação nos acampamentos e assentamentos, nos espaços dos quilombolas tornou-se visível na sociedade e conquistou espaço na legislação educacional. (SOUZA, 2006, p. 58).

Dessa forma, com elaboração das Diretrizes a trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo passa a ser marcada também pelas contradições resultantes do processo que denominamos de institucionalização da educação do campo, sintetizado na fala Monica Molina (2009) na 32ª reunião anual da ANPED¹².

Esse movimento histórico, nesses 10 anos, agrega diferentes pessoas, diferentes organizações, que se inserem e conquistam vários 'emбриões' de ações do estado - talvez não possamos chamar de políticas públicas e sim de programas: Pronera, Escola Ativa, Saberes da Terra, Licenciatura em educação do campo e outras. Esse movimento nos coloca uma questão para refletir que é a maneira

¹² MOLINA, Monica C. Educação Popular e movimentos sociais: tensões e desafios para a América Latina. **Sessão especial**. ANPED, Caxambu, 04 a07 de outubro de 2009.

que essas lutas, que essas demandas, que essa concepção de educação, vinculada a ideia de uma educação indissociável da visão política, econômica e cultural é atendida pelo Estado. Quando esse movimento passa a ser absorvido pelo Estado, ocorre o que eu chamo de assepsia do conceito de educação do campo, abortando o que é a especificidade da educação do campo, que é a ideia de campo, a compreensão de campo.

Pode-se afirmar que hoje o conjunto de sujeitos que assumem a educação do campo ou que se utilizam desse conceito se ampliou muito, como nos lembra Caldart (2008a, p.2-3):

Há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes de educação e de campo, o que exige uma análise mais rigorosa dos rumos que estas ações sinalizam.

O Movimento Nacional de Educação do Campo tem sua origem nos movimentos sociais do campo, são eles como já afirmamos que dão início ao processo de debate sobre a educação do campo. Esse debate iniciado pelos movimentos sociais, não se encerra em si mesmo, é necessário que a sociedade assuma as questões da educação do campo para que possa avançar.

Quando se amplia os parceiros, também se amplia compreensão sobre o tema e as relações de forças que estão em disputa na sociedade capitalista. Quando olhamos para o processo histórico da educação do campo e de seu movimento, podemos perceber nitidamente que existem diferentes forças em disputa, tanto do conceito quanto de suas práticas.

Porém, vale salientar que o processo de contradições é que faz mover a própria história, cabe aos trabalhadores do campo continuar se firmando enquanto sujeito desse movimento e construir uma educação do campo que contribua para sua emancipação e de toda a sociedade.

Arcafar, Unefab, Serta, MOC, o GT de Reforma Agrária da UnB, essas entidades fizeram a primeira reunião, e nela então a conversa já foi essa: como a gente pode trabalhar a ideia de uma lei específica que de suporte ou referência às iniciativas que estão sendo desenvolvidas. A Edla nesse momento até nos disse que achava muito difícil o Conselho sozinho, sem ter uma mobilização da sociedade, elaborar isso, mas ao mesmo tempo a conversa com os membros dos Conselhos mostrou uma sensibilidade, o que poderia já gerar um espaço institucional favorável, digamos assim, para essa elaboração. Esse grupo começou a trabalhar e elaborar a primeira proposta e um dos encaminhamentos metodológicos que foi tirado foi a necessidade de ampliar e da necessidade de Edla ser a relatora, porque a gente tinha confiança no trabalho dela, sabíamos que ela conhecia a temática, a sensibilidade dela, o respaldo e respeito que ela tinha dentro do Conselho pelos outros conselheiros. Algo vindo dela a gente iria saber que seria melhor aceito por parte dos conselheiros. Começamos a fazer esse processo de mobilização, inclusive da proposição e de possibilitar que Edla conseguisse ir para os lugares, nas audiências nos estados. Isso possibilitou ampliar mais as discussões, ouvir as propostas para a elaboração das Diretrizes. (SILVA, 08/08/2010)

Dessa forma, segundo Silva a proposta de construção das Diretrizes surge a partir das mobilizações da CONTAG, que se utiliza do artigo 28 da LDB 9394/1996 para dar legalidade e possibilitar a abertura do debate dentro do CNE. Além de propor a elaboração das Diretrizes, contribuiu para a mobilização de uma base social que daria sustentação de sua tramitação no CNE/CEB.

Nós fizemos um bom processo de articulação para a audiência pública, para trazer o pessoal para cá. Na verdade quem assegurou a vinda do pessoal das ONGs e de algumas universidades pra cá (Brasília) foi a CONTAG. (SILVA, 08/08/2010, grifo nosso)

para a classe trabalhadora, que se traduzem em acúmulo de forças para o avanço das lutas.

A elaboração das Diretrizes, para Soares (29/07/2010) permitiu uma confluência, pois segundo a mesma,

(...) as diretrizes provocaram uma coisa interessante, uma articulação entre os movimentos sociais e os sindicatos, entre MST e CONTAG, havia uma articulação nas discussões, nas audiências havia uma articulação muito grande.

Compreendemos que a agenda comum que já se faz presente no momento-sociedade civil, quando da realização dos encontros que o demarcam, conforme Munarim (2008), permanece no momento-Sociedade política, o que evidencia um período importante para o avanço do Movimento Nacional de Educação do Campo. Entretanto, essa articulação não é percebida de forma igual pelos sujeitos coletivos envolvidos.

Avançando nas análises, retomamos a questão de quem foi a iniciativa para elaborar as Diretrizes. Silva (08/08/2010) traz informações relevantes. Em setembro de 2001 a CONTAG realizou em Brasília o Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, estudando as relações da Educação com o Desenvolvimento Sustentável e a cultura, o papel da Educação Rural, bem como as experiências bem sucedidas, com seus projetos político-pedagógicos, metodologias e currículos. Teve-se como encaminhamento do referido seminário a formação de um grupo, para além da CONTAG, com o intuito de promover um debate sobre como as entidades poderiam intervir na formulação de políticas públicas. Entidades como, Casas Famílias Agrícola CEFAS, União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Movimento de Organização Comunitária (MOC) e Associação Regional das Casas Famílias Agrícolas do Brasil (ARCAFAR) reclamaram por não encontrar respaldo legal para desenvolver seus trabalhos nas escolas ou ter reconhecido a pedagogia da alternância. Somada a essa questão, havia um contato entre Silva e Soares, possibilitando o reconhecimento por parte da CONTAG das demandas que estavam chegando ao CNE. A partir desse momento formou-se um grupo com várias entidades para fazer uma primeira discussão de como se poderia intervir dentro das políticas públicas e iniciar um processo de construção das Diretrizes. Assim a

3 O MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DOIS MOMENTOS CONSTITUTIVOS

Neste capítulo procuramos distinguir melhor os dois momentos enunciados na introdução desse trabalho, a saber: o momento-sociedade civil, composto pelo I ENERA e a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, considerando-os pontos mais fortes desse período inicial em âmbito nacional e o momento-sociedade política como sendo o processo de elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Para discorrer sobre esses momentos faz-se necessário relembrar a metodologia utilizada para obtenção de informações. Fizemos três entrevistas com pessoas que participaram ativamente desses momentos : Roseli Caldart¹³, por ter coordenado a realização do I ENERA e a I Conferência e por ser orgânica no MST, Maria do Socorro e Silva¹⁴, por ter participado do processo de construção das Diretrizes como assessora da CONTAG e Edla Lira Soares¹⁵ por ser a relatora das Diretrizes no Conselho Nacional de Educação. Buscamos, na medida do possível, colocar as três entrevistadas para dialogar, a fim de compreender melhor as contradições e os limites da constituição desse Movimento.

Embora já apresentamos sinteticamente no capítulo anterior a realização do I ENERA e da I Conferência retomaremos aqui para além daquilo que já foi apresentado. Corremos o risco, pela forma das entrevistas, de em algumas passagens parecer que estamos fazendo um relato, tornando a leitura cansativa e repetitiva. No entanto, retomar as experiências vividas pelos sujeitos, bem como os dois momentos que utilizamos para análise (momento-sociedade civil e momento-Sociedade política) foi imprescindível para compreender os limites e as contradições da constituição do Movimento de Educação do Campo.

3.1 MOMENTO-SOCIEDADE CIVIL: O I ENERA E A I CONFERÊNCIA

¹³ Roseli Salete Caldart entrevistada no dia 21/07/2010.

¹⁴ Maria do Socorro e Silva entrevistada no dia 08/08/2010.

¹⁵ Edla Lira Soares entrevistada em 29/07/2010.

Conforme já descrito o I ENERA foi realizado pelo MST com o apoio da CNBB, UnB, UNICEF e UNESCO. A partir disso uma primeira questão que levantamos foi: como organizações com propósitos diferenciados do ponto de vista de sua materialização e de suas ideologias estão juntas na realização deste evento? Caldart ao ser entrevistada destacou que é necessário compreender aquele momento histórico. Um elemento importante é de que o ENERA foi um encontro do MST com apoio dos organismos acima citados, eles não participaram das reuniões preparatórias e nem da definição do caráter ou dos conteúdos, essas organizações tiveram muito mais um poder simbólico de legitimar perante a sociedade o próprio MST.

Ela ainda traz a informação de que existiam dois fatores importantes que possibilitaram a realização do I ENERA, o prêmio que o MST recebeu da UNICEF reconhecendo o trabalho do MST com a educação nos acampamentos e assentamentos. Sobre isso afirma,

Se algo tão externo e até nem tão afinado politicamente reconhece o trabalho de educação que o Movimento realiza, isso é algo que merece ser divulgado. (CALDART, 21/07/2010)

O outro fator foram os encaminhamentos do III Congresso Nacional do MST realizado em 1995, com o lema “Reforma Agrária: uma Luta de Todos”, ou seja, do MST para a sociedade. No congresso percebeu-se que havia condições objetivas favoráveis para levar a bandeira de luta da Reforma Agrária, não somente entre os Sem Terra, ou para aqueles diretamente envolvidos com a questão do campo, como também para toda sociedade¹⁶. Essa era a linha política do congresso para todos os setores do MST.

Molina (2003) nos lembra que na conjuntura nacional “a política de Reforma Agrária estava caminhando de forma precária e com graves problemas no que diz respeito aos direitos humanos. Um dos episódios mais trágicos deste processo foi o massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em abril de 1996”. Esse fato vai ter repercussão no mundo inteiro, externando os problemas fundiários no Brasil e sensibilizando a sociedade às questões da reforma agrária, fazendo com que o governo busque ações que diminuam o impacto do fato.

¹⁶ Vale lembrar que em abril de 1996, aconteceu a Marcha Nacional Pela Reforma Agrária e pelo Emprego ocasião em que o MST procurou debater com a sociedade os problemas sociais existentes no Brasil, propondo um novo projeto societário no sentido de um “projeto popular para o Brasil.

As falas expressam entendimentos no sentido de que os dois elementos são fundamentais, a mobilização das massas, as pressões e reivindicações dirigidas ao Estado por parte dos movimentos sociais, como também a criação de instrumentos legais para legitimar as ações da classe trabalhadora. Até porque os marcos regulatórios que defendem os direitos trabalhistas, por exemplo, foram construídos na “rua”, por pressão popular. Para Netto (2003) apud Antonio (2010, p. 82),

O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressão da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e de organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social.

É nesse sentido que compreendemos a relação entre sociedade civil e Estado. Consolidar a hegemonia em torno de um eixo de luta significa, portanto, criar o consenso de quais objetivos políticos devem ser realizados. Isso tem sido um problema não só do MST e da CONTAG, mas da esquerda brasileira e da classe trabalhadora de modo geral. É necessário que os diversos sujeitos sociais desenvolvam lutas que busquem realizar a estratégia maior - que acreditamos ser a transformação da estrutura do modelo econômico - superando as diferenças de cunho estratégico.

Nesse caso, a clássica dúvida “Reforma ou Revolução” perde o sentido, pois a Reforma Agrária, e por contingência a educação do campo, como eixo estratégico de lutas, por exemplo, somente se realiza plenamente sob uma forma substancialmente democrática e de mudança estrutural da atual sociedade.²² Quando se vai para a disputa de hegemonia com o Estado, que está imbricado de outras forças, que não dos movimentos sociais e dos sindicatos dos trabalhadores, tem que se ter clareza política e de estratégia para pautar as reivindicações. As disputas internas necessitam serem superadas para se garantir conquistas

²² Ver TITTON, Mauro. **O Limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, 2010.

Mais que um posicionamento, o que parece estar de fundo são diferentes formas de compreender os rumos das lutas sociais, no que diz respeito às formas de relação entre sociedade civil e Estado, aqui expressos pelas distintas visões entre o MST e a CONTAG no que se refere à elaboração de uma legislação específica para a educação do campo. Isso acontece provavelmente porque o sujeito que faz parte da CONTAG, o agricultor familiar, já possui garantias mínimas de sobrevivência. A sua inserção na luta ocorre desde esse lugar, através de em uma instituição, com uma estrutura jurídica que os aproxima da lógica organizacional do Estado.

Por sua vez, o MST congrega sujeitos despossuídos das condições materiais de existência e sua luta se dá para a conquista desses meios, numa relação primordialmente de confronto com o Estado, exemplo disso são as ocupações de terra, órgãos públicos e financeiros.

Ainda, a respeito da elaboração das Diretrizes, Caldart (21/07/2010) destaca:

A gente demarcou a posição política favorável, porque no nosso entendimento, até por força das lutas maiores do movimento, nunca entendemos que você ter uma legislação significa solucionar o problema, ou seja, ter uma legislação é ter uma ferramenta de luta. Ela não substitui em nenhum momento a luta, em nenhum momento achamos que o fato de ter Diretrizes ia efetivamente mudar a realidade. Ela é uma ferramenta para você ter mais força de luta, não no sentido de que as Diretrizes em sendo feitas, então a gente pode relaxar. Nunca tivemos esse entendimento.

Ainda que o MST não tenha sido o principal responsável para o tencionamento na formulação das Diretrizes sua contribuição não deixa de ser menos importante, até pelo seu respaldo nas elaborações teóricas e nas experiências acerca da educação do campo. Como Soares (29/07/2010) destaca:

O MST não teve uma participação direta em todos os momentos, mas teve uma participação através da produção que tinha e a participação nas audiências que eram decisivas, e não houve uma contestação estrutural na audiência pelo MST.

O prêmio recebido pelo MST foi uma forma de torná-lo visível para além da luta pela terra, ampliando o horizonte de atuação para o campo dos direitos. A educação se constitui como um deles. Caldart ainda observa que,

O trabalho de educação é aquele que sempre é escondido¹⁷, mesmo quem é contrário a questão da Reforma Agrária ou ao MST, não tem coragem de se colocar contra o fato de que o movimento social está permitindo o acesso ao direito à educação que hoje em dia, na sociedade republicana, ninguém se coloca contrário. . Essa foi a oportunidade que o MST encontrou, na carona do prêmio, de tornar público os problemas vivenciados no campo e pautar a Reforma Agrária na agenda nacional.

Podemos inferir, a partir da colocação acima, que o que é comum nas organizações que realizaram o I ENERA é compreender a educação como direito republicano, e desse modo, todos tem direito de acessar. O UNICEF reconhece o trabalho realizado pelo Setor de Educação do MST não é uma parceria do MST com o UNICEF no trabalho com a educação no sentido de cumprir as orientações da Conferência de Jontiem ou do relatório de Delors. De fato o que houve foi um reconhecimento posterior a ação demandada dos acampamentos e assentamentos pelo acesso à educação.

De outro lado, a própria perspectiva da “Educação para Todos”, como já tratamos, ratifica a importância de organizações não estatais na execução de ações voltadas à educação com o intuito de conter a pobreza e a violência produzida pelo modelo econômico capitalista de produção da existência humana.

Para o MST o I ENERA foi a oportunidade de realizar uma avaliação¹⁸ de suas ações em nível nacional e ter um diagnóstico da

¹⁷ Escondido aqui é no sentido que não é divulgado pelos meios de comunicação ou pelo próprio governo, é um trabalho que os movimentos sociais realizam não é divulgado para a sociedade.

¹⁸ “Procurando avaliar o trabalho acumulado pelo Setor de Educação e trocar experiências entre os diferentes níveis de escolarização do campo, em julho de 1997 o MST promoveu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), com apoio de Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. No Enera participaram cerca de 700 pessoas, sendo assentados e acampados educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apóiam o Movimento ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão do Enera eram problemas

realidade da educação nos acampamentos e assentamentos, para se ter noção do tamanho da tarefa do Setor e ainda, fazer um evento que tivesse visibilidade, para fora do Movimento. Stédille e Fernandes (1999) apud Molina (2003) afirmam que o I ENERA foi um marco na história do Setor de Educação do MST, assim como fora do Movimento.

O Enera ajudou a propagandear, no sentido positivo, que o MST não se preocupa só com terra, se preocupa também com escola, com educação. (...) Para nós, tão importante quanto distribuir terra é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural, para que consequentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça. (STÉDILE e FERNADES, 1999, p. 56)

Outra avaliação feita por Caldart (21/07/2010) e relatada na entrevista foi que nas

reuniões de balanço do ponto de vista interno do Movimento, na verdade houve uma surpresa para o próprio Movimento, quando se pensou o encontro não se imaginou o tamanho que ele teria (...) nem nós mesmos tínhamos noção que a coisa estava ficando tão grande. Isso de deveu a participação dos educadores de Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que o Setor de Educação repensasse suas ações que inicialmente eram focadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O movimento é dinâmico e muitas vezes difícil de compreender o rumo que as coisas tomam.

No capítulo anterior afirmamos que nem tudo, nas ações dos movimentos sociais, estão tão claramente pré-definidos. As necessidades materiais e a dinamicidade das forças postas na relação

econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST." (MOLINA, 2003).

sentido de demarcar importância, mas no miudinho, de ajudar, não tivemos uma participação tão ativa.

Caldart deixa claro que não estava na pauta do MST a luta por marcos regulatórios, mas por outro lado compreende que é um instrumento importante e por isso participaram das audiências públicas promovidas pelo CNE.

Silva (08/08/2010) traz presente que o movimento social não reivindica marcos regulatórios, mas cobra do Estado políticas públicas que dêem conta de resolver os problemas sociais resultados do modelo de sociedade posto e, quem vai desempenhar o papel de buscar junto ao Estado marco jurídico no Movimento de Educação do Campo é o sindicalismo, aqui em específico a CONTAG.

Já tinha tido o ENERA, toda aquela discussão do ENERA, mas na pauta dele não aparecia ainda de uma forma tão forte essa questão do marco jurídico. Aparecia uma série de reivindicações e de proposições para o Estado. Vinham as reivindicações direcionadas, é claro, para o poder público dar alguma resposta sobre aquilo, mas muito centrado nas áreas da reforma agrária. Enquanto isso, estava tendo uma série de consultas ao Conselho Nacional de Educação por iniciativas de várias entidades que começaram a pipocar em várias partes do Brasil e as entidades não estavam encontrando respaldo para isso. Tinha-se muitos problemas porque não havia nada que fosse um marco regulatório de como aquelas iniciativas, que estavam acontecendo, podiam ter um respaldo até pra elas existirem. Essas consultas que começaram a serem feitas ao Conselho Nacional começou a suscitar internamente (na CONTAG) uma conversa. Começou a nível externo depois do fórum²¹ da CONTAG, da educação pautar a necessidade que se tivesse um marco regulatório para essa questão da educação do campo. (SILVA, 08/08/2010, grifos nossos).

²¹ Socorro e Silva se refere ao evento da CONTAG realizado em Recife.

pronunciar a partir de proposições do MEC. O Ministério teria que encaminhar uma solicitação e a partir daí se estabelecia o debate sobre as Diretrizes ou quaisquer outros pareceres que fosse de interesse da educação nacional. Mas tinha uma etapa primeira que era a etapa da solicitação do MEC. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, enquanto eu fui conselheira do CNE por dois mandatos, nunca veio solicitação a esse respeito. (SOARES, 29/07/2010).

Partindo dessa afirmação nos perguntamos: se não foi o MEC que solicitou ao CNE, quem foi? Buscamos dialogar com os diferentes sujeitos inseridos nesse processo, especificamente MST e CONTAG, para tentar responder a essa indagação. Assim, Caldart (21/07/2010) explicita:

A percepção que eu tenho desde o lugar (MST), sobre a questão das Diretrizes é que tudo faz parte do mesmo contexto, não foi a Conferência que pautou. São esforços que nascem paralelos, não articulados. Paralelos, mas eles fazem parte de um mesmo contexto, não se entende uma coisa sem a outra. Mas eu diria, não foi uma demanda da Conferência. Olhando do ponto de vista do contexto, é isso. Na verdade foram esforços paralelos. Nós fomos chamados a participar, não fomos nós que desencadeamos. Nesse bojo todo, houve um movimento de lá, como houve um movimento de cá e teve um momento que esses dois movimentos se encontraram. Agora na questão das Diretrizes, não por uma decisão política, se fomos participar mais ou menos, mas por forças das circunstâncias, por uma certa não muita familiaridade nossa com essas questões de legislação, não era o mundo de trabalho de quem estava no Setor de Educação. Nós participamos pouco da elaboração das Diretrizes, nesse caso o movimento sindical participou mais de perto, eles participaram mais diretamente, estiveram mais envolvidos do que nós. Não porque decidimos, não vamos participar, mas por esse não ser o nosso mundo no sentido de ajudar na elaboração. Nós participamos das audiências públicas, no

com o Estado e a sociedade, fazem surgir demandas que tencionam e põem em movimento os sujeitos do campo.

Quando perguntada sobre a relação do MST com as organizações apoiadoras do evento, Caldart (21/07/2010) ressalta que o contexto deve ser levado em conta, considerando que “pela longa data e pelo pensamento fugidio, talvez não consiga precisar as forças e as correlações de força daquele momento”. Ela afirma que hoje o MST faria parceria, como tem feito, com a UnB e talvez com a CNBB, mas com UNESCO e UNICEF não, pois as relações mudaram muito, hoje o contexto é outro.

Um elemento que tem se mostrado meio que recorrente não só para aquele momento, mas na trajetória dos movimentos sociais e do Movimento Nacional de Educação do Campo, é que as parcerias e os apoios firmados entre as diferentes organizações e os movimentos sociais são a partir de pessoas pontuais nessas instituições, não é um apoio por compartilharem dos mesmos ideais de transformação da sociedade, estando muito mais relacionado às questões de sensibilidade social de indivíduos dessas organizações do que de transformação efetiva da realidade e da estrutura da sociedade.

Caldart (21/07/2010) afirma:

O fato é que naquele momento nós conseguimos ter apoio da UNICEF e da UNESCO pra projetos de educação. Não é simplesmente o ENERA. Se nós chegamos a questão do prêmio da UNICEF é porque havia um espaço para pleitear o apoio para determinadas iniciativas e houve esse espaço para a gente inclusive concorrer ao prêmio. Isso se deu muito em função das próprias pessoas que estavam na condução e que tinham essa abertura (...). E da mesma forma na UNESCO a nossa relação era a Dulce, que era alguém que já tinha participado de ações na África, ou seja, (...) estávamos lidando com pessoas com sensibilidade social.

Em não se tratando de um apoio do conjunto da instituição, isso pode fazer com que algumas ações sejam pontuais, ou seja, enquanto aquela pessoa estiver naquela instituição determinada ação acontece. Mas se pensarmos que essas pessoas tem abertura dentro das instituições para promover tais ações é que também dentro da instituição existem um

conjunto de forças que estão em movimento e que de certa forma, se colocam como conflitantes com o próprio princípio da instituição.

Ainda sobre essa questão Caldart (21/07/2010) nos traz que,

Ana Caratina que na época era pessoa com quem a gente trabalhava no UNICEF, dizia “eu não concordo com as coisas que vocês fazem, com as lutas, com a violência, eu não concordo, mas eu tenho que reconhecer o seguinte: vocês estão lutando por uma causa justa. Todo cidadão tem direito a educação, então somos parceiros para ajudar a alavancar isso. (...) é aquela história, as pessoas não determinam os processos, mas as pessoas em determinados momentos fazem a efetiva diferença, é um processo dialético, existe uma série de condições e de determinações, mas o fato é que tem pessoas que acabam viabilizando determinadas coisas.

Caldart (21/07/2010) deixa claro que não se trata de uma aliança de projetos entre MST e UNICEF para a luta de classes com vistas ao rompimento da ordem do capital estabelecida na sociedade burguesa, nem tampouco do MST abrir mão de seu projeto societário. Em essência, trata-se da própria contradição da sociedade capitalista, que ao mesmo tempo em que busca desenvolver as forças produtivas para gerar acúmulo de capital, excluindo milhões de pessoas do acesso aos bens socialmente produzidos, necessita criar mecanismos de controle para não eclodirem revoltas dos excluídos que ele mesmo produz. Contraditório também por parte dos movimentos sociais que ao se organizarem para lutar contra a ordem hegemônica do capital, se associam a instituições do próprio capital para poder produzir sua luta.

Indo mais a fundo podemos mesmo chegar a afirmar que o fato de o MST tomar para si a educação, principalmente na alfabetização de jovens e adultos, não o levaria a assumir, nesse fazer educativo, o papel do Estado? Principalmente considerando a situação em que isso acontece, num contexto de ajustes e reformas estruturais neoliberais realizadas como necessidade de recomposição do capital, configurado no Estado neoliberal, ou Mini-Max como conceitua Sader (1999). Estaria o MST no âmbito do terceiro setor?

Vendramini (2008) ao trabalhar com o conceito de “novo movimento social” afirma que não, justamente pelo seu caráter anti-capitalista, de luta pela terra articulada às relações de trabalho e

Finalizado esse momento da sociedade civil, cabe destacar que ele marca o início de grandes mobilizações da sociedade a fim de colocar na agenda política do país o campo brasileiro, com todos os seus problemas, mas principalmente os educacionais, fazendo emergir um amplo Movimento de Educação do Campo. Fica também evidente que aparecem posicionamentos diferentes de como lidar com esses problemas, que não são problemas em si, mas que tem dificultado, em certa medida, a articulação de diferentes sujeitos do campo para uma unificação em prol de transformações mais radicais da sociedade.

3.2 MOMENTO-SOCIEDADE POLÍTICA: ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES

Denominamos o processo de construção das Diretrizes de momento-sociedade política por entender, como já dissemos, ser um momento de disputa por uma legislação, que mais do que ter respaldado as ações do Movimento Nacional de Educação do Campo, tem servido como instrumento legal para fazer valer o direito à educação dos povos do campo.

Como citado no item anterior, nada se inicia em uma Conferência, elas são materializações de algo já vivido, isso vale também para a construção das Diretrizes²⁰, que são frutos de um conjunto de ações espalhadas por esse país. Essas experiências não foram objetos de análise deste trabalho, pois nosso foco foi discutir até que ponto as organizações da sociedade civil se articulam para demandar ao Estado a elaboração de marcos regulatórios, de legislação.

Iniciamos com uma fala da professora Edla Soares (29/07/2010), que foi a conselheira do Conselho Nacional de Educação responsável por elaborar o parecer e relatar as Diretrizes. Esta destaca como ocorrem os trâmites legais de construção de diretrizes ou pareceres no Conselho Nacional de Educação:

Uma informação que eu acho importante para compreender esse processo é que a nova lei que regulamentava o CNE, antes Conselho Federal de Educação, estabelecia que nós só podíamos nos

²⁰ Para saber mais sobre as ações que antecederam a elaboração das Diretrizes consultar Molina (2003).

Embora Caldart (21/07/2010) afirme a necessidade de abrir as discussões sobre a educação do campo, nem todos se sentiram acolhidos nesse processo. Em entrevista com Silva (08/08/2010), ela destacou a dificuldade que as organizações sindicais tiveram de participarem como protagonistas desse processo nascente, externando um conflito no interior da fração de classe, no caso, os trabalhadores rurais, que são sujeitos tanto dos movimentos sociais quanto dos sindicatos dos trabalhadores rurais. Diz Silva:

Mas o processo de articulação da I Conferência o pessoal fechou muito, outras instituições tinham muita dificuldade de participar, porque ficou muito fechado o processo de preparação da I Conferência em torno do MST, do MAB, da CNBB, da CPT e uma linha da CNBB. Outras organizações tiveram muitas dificuldades de conseguir entrar. Embora tenham sido convidadas pra participar da I Conferência pessoas provenientes do movimento sindical, vieram, mas era uma coisa muito difícil de aparecer como protagonista.

Continua Silva (08/08/2010):

Esse primeiro momento dificultou muito a entrada de outras organizações dentro da Articulação Nacional. Eu fiz uma análise dos documentos da Articulação Nacional e se você pega todos os seus princípios iniciais de educação são os mesmos que estão nos documentos do MST. Embora tenham aquelas outras organizações, é o MST quem vai dar a tônica, a concepção da Articulação, até porque tinha muito mais ressonância no Brasil, por uma prática educativa muito mais consistente do que as outras organizações que estavam compondo naquele primeiro momento a Conferência. Eles vão ser os grandes protagonistas da primeira Conferência e você não vai ter essa facilidade de outras organizações participarem, nem da organização da I Conferência nem de entrada na Articulação Nacional.

propriedade, estando mobilizado nacional e internacionalmente, através da Via Campesina. Caldart (21/07/2010), por sua vez, afirma:

Não se trata de uma aliança no sentido de projeto. Nós sabemos qual é o papel desses organismos (...). Se a gente analisar as posições da UNICEF e da UNESCO, tanto mais da UNESCO, ela pode nos mostrar em que pé estão as crises do próprio capitalismo, porque justamente demonstra a intenção de amenizar os próprios conflitos, o que você faz para que certas ações não eclodam em conflitos mais fortes. Quando se vê que existe uma tensão no campo, pode-se apoiar determinadas iniciativas, indo na linha de como a agente age para a situação não ficar insustentável. Eu posso até ser favorável a Reforma Agrária para que isso não se transforme em algo efetivamente desestabilizador da sociedade. O papel desses organismos não é conjuntural, ele é estrutural. Que ajuste você faz na sociedade capitalista pra que ela possa se manter capitalista? Pra isso você tem que harmonizar, você tem que manter a luta de classe, sem considerá-la evidentemente como luta de classe, sob controle.

Fica explícito que são projetos diferentes, e que a junção dessas entidades para a realização das ações da educação do campo, considerado na pesquisa como momento-sociedade civil são intrínsecas às contradições da sociedade capitalista. Em que pese essas organizações fazerem parte da sociedade civil, elas são, como diz Marx (1999), a expressão que vai configurar o modo de organização do Estado.

Nesse processo contraditório a luta dos movimentos sociais avançam e disputam espaços dentro da sociedade capitalista com o intuito inclusive de superá-la. Do mesmo modo, instituições que do ponto de vista de projeto de sociedade são antagônicas aos dos movimentos sociais contribuem para que se fortaleçam e continuem avançando na luta. A UNICEF, por exemplo, acaba tendo um papel que entra para o registro da história da educação do campo

Foi exatamente a fala de encerramento da representante da UNICEF, Ana Catariana, que publicamente provocou o MST a convocar um

evento semelhante que não fosse apenas dos assentamentos de reforma agrária, mas que envolvesse o campo como um todo. Ela tinha até conversado conosco informalmente, agente pensou: quem somos nós pra puxar algo mais amplo? Foi uma conversa informal, e de repente, na mesa de encerramento ela falou: ‘- O MST não tem o direito de ficar discutindo apenas com ele mesmo’, no sentido de que o MST, pelo acúmulo que tem, pela luta que está fazendo pelo direito, ele tem obrigação de articular outros sujeitos do campo a fazerem um debate mais amplo sobre a educação no meio rural. Tem que juntar com outros sujeitos que trabalham no meio rural. (CALDART, 21/07/2010).

Essa provocação é que faz nascerem as primeiras articulações, no próprio I ENERA. Foi organizada uma primeira reunião onde cogitou-se a possibilidade de realizar um evento, algo que pudesse trazer ao debate as provocações e a experiência vivida no ENERA. Assim, as instituições ali presentes decidiram realizar uma conferência¹⁹ para debater tais questões.

Ainda nesta primeira reunião entram em cena dois novos sujeitos, a UNESP, na pessoa do professor Bernardo Mançano Fernandes, por sua vinculação histórica de parceria com o MST e o Setor de Educação da CNBB, na pessoa do Irmão Neri. A comissão ficou composta da seguinte forma: UNESP, UnB, CNBB – CPT – Educação (EFAs), MST – ITERRA, UNESCO e UNICEF. Por terem realizadas essas primeiras articulações no próprio ENERA é que os organismos envolvidos foram os mesmos, mas com uma diferença, todos foram promotores da Conferência, isso significa dizer que a programação foi discutida com todos.

A UNESCO e a UNICEF participaram das reuniões de caráter mais amplo, não estando presentes, por uma questão de agenda, das reuniões de detalhamento da programação e da elaboração do texto base

¹⁹ “Após a realização do Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, I ENERA, descrito anteriormente, o MST e as entidades que o apoiaram nesta realização (UnB, UNICEF, UNESCO, CNBB) decidiram assumir o desafio de fazer acontecer um grande encontro nacional onde pudessem ser analisados, além das dificuldades dos assentamentos, os problemas educacionais enfrentados pelo conjunto da população do campo, nos diferentes níveis de ensino. Os representantes das cinco entidades resolveram batizar este esforço coletivo como “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.” (MOLINA, 2003, p.62).

que serviu de suporte para o debate preparatório nos estados. Coube aos demais integrantes pensar efetivamente a Conferência. Esse contexto permitiu que a mesma preservasse as características dos encontros realizados pelos movimentos sociais. Podemos inferir que a Conferência foi praticamente uma continuidade do I ENERA, pelo menos do ponto de vista de quem esteve na organização.

Quando perguntada sobre a importância da Conferência para a educação do campo Caldart (21/07/2010) destaca: “Às vezes se coloca que a educação do campo começou na Conferência, na verdade nada se inicia numa Conferência, nenhum evento tem a força material necessária para desencadear um processo”, ou seja, o ENERA e a Conferência foram a materialização de um longo processo de luta dos trabalhadores do campo, foi um momento de dar visibilidade a processos latentes de experiências nascidas de práticas que se colocavam, com maior ou menor ênfase contra a ordem estabelecida, mas, sobretudo, que buscavam de forma singular resolver problemas do cotidianos impostos pelo modelo de sociedade hegemônico.

Tem-se as condições materiais favoráveis para o surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo, e também unidade de pensamento que o campo brasileiro precisa de políticas públicas para superar as desigualdades sociais historicamente produzidas. Entretanto, ao mesmo tempo não se tem uma unidade das estratégias necessárias para avançar nesse processo. Caldart (21/07/2010) destaca:

Nós tínhamos idéias diferentes entre pessoas que estavam lá, posicionamentos inclusive políticos diferentes, mas, por exemplo, conseguiu-se em momentos da mística uma identificação.

Ao afirmar isso, Caldart (21/07/2010) traz ao debate a compreensão de que o sonho de onde se quer chegar é coletivo, todos compartilham da mesma utopia. Cria-se uma identidade coletiva em torno dessa utopia que se expressa claramente mas míticas vivenciadas nos encontros. Agora a questão principal é como materializar essas utopias e romper como a ordem hegemônica estabelecida pelo capital?

Você não abre mão da sua identidade particular, mas você se abre para discussões comuns e eventualmente até contrárias, com pessoas e organizações que não compartilham dos mesmos pensamentos.