

**UENP**

**PPE<sub>d</sub>**

---

**A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRAS  
RODRIGO DIAS ARAUJO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RODRIGO DIAS ARAUJO**

**A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS  
PARA A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES  
RURAIS SEM TERRA**

**2021**

---

**JACAREZINHO  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**RODRIGO DIAS ARAUJO**

**A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS  
PARA A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES  
RURAIS SEM TERRA**

**JACAREZINHO  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

Dissertação apresentada por RODRIGO DIAS ARAUJO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientadora:  
Profa. Dra.: MARISA NODA

JACAREZINHO  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Dp DIAS ARAUJO, RODRIGO  
A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS  
PARA A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES  
RURAIS SEM TERRA / RODRIGO DIAS ARAUJO; orientadora  
MARISA NODA - Jacarezinho, 2021.  
152 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. EDUCAÇÃO. 2. EDUCAÇÃO BÁSICA. 3. GESTÃO E  
PLANEJAMENTO. 4. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 5. EDUCAÇÃO DO  
MST. I. NODA, MARISA, orient. II. Título.

RODRIGO DIAS ARAUJO

**A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO  
DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Marisa Noda - UENP

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri - UNESP - Marília

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Professor - UENP

26 de Maio de 2021

Aos Sem Terra e todos que lutam por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, em especial, meus pais que me ensinaram a viver com esperança de construirmos um mundo melhor.

À Profa. Dra. Marisa Noda que foi minha orientadora no Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), meu carinho e admiração.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná que fizeram parte deste percurso auxiliando na reflexão e reconceitualização de saberes constituídos, bem como na construção de novos conhecimentos.

À minha banca examinadora, na figura da Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri - Unesp - Marília e Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Professor - Uenp.

Aos amigos e companheiros de profissão, de mestrado e de vida.

A todos, meu Muito Obrigado!

*Como então? Desgarrados da terra?  
Como assim? Levantados do chão?  
Como embaixo dos pés uma terra  
Como água escorrendo da mão?*

*Como em sonho correr numa estrada?  
Deslizando no mesmo lugar?  
Como em sonho perder a passada  
E no oco da Terra tombar?*

*Como então? Desgarrados da terra?  
Como assim? Levantados do chão?  
Ou na planta dos pés uma terra  
Como água na palma da mão?*

*Habitar uma lama sem fundo?  
Como em cama de pó se deitar?  
Num balanço de rede sem rede  
Ver o mundo de pernas pro ar?*

*Como assim? Levitante colono?  
Pasto aéreo? Celeste curral?  
Um rebanho nas nuvens? Mas como?  
Boi alado? Alazão sideral?*

*Que esquisita lavoura! Mas como?  
Um arado no espaço? Será?  
Choverá que laranja? Que pomo?  
Gomo? Sumo? Granizo? Maná?*

CHICO BUARQUE, 1997<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Canção de Chico Buarque, Levantados do Chaos, musicada por Milton Nascimento. Essa canção foi feita para o CD Terra, gravado em 1997 para acompanhar a exposição de fotos de Sebastião Salgado sobre os Sem Terra brasileiros.

ARAUJO, Rodrigo Dias. **A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA** (152 f.). Dissertação (Mestrado em Educação Básica) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2021.

## RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar e debater a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no contexto educacional brasileiro como uma alternativa contra hegemônica às políticas educacionais neoliberais. Pretende-se demonstrar que, dentro da lógica desigual e alienadora do sistema capitalista, há necessidade da construção de propostas educacionais voltadas à emancipação humana para a transformação concreta da sociedade. Tornou-se fundamental investigar sua essência, que surge da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra. A teoria do conhecimento que delineou este trabalho foi o materialismo histórico dialético, sendo utilizadas como fundamentação teórica obras que discutem a concentração de terras no Brasil, a luta pela reforma agrária, os movimentos sociais, os movimentos sociais do campo, a formação do MST no Brasil, a proposta pedagógica do MST e a Educação do Campo nos dias atuais. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo a pesquisa bibliográfica como matriz orientadora, permeada por diversas análises que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo. O MST entende que a reforma agrária não se limita à conquista de um pedaço de terra, tendo encontrado na educação um poderoso instrumento para reconquista da cidadania, da luta contra a desigualdade e superação da ordem dominante vigente. Foi com base em suas concepções filosóficas e pedagógicas, e com muita luta no decorrer de sua história, que o movimento conseguiu institucionalizar sua própria proposta de educação para escolas itinerantes de acampamentos ou assentamentos rurais, visando uma educação no campo para o campo, ou seja, adequando-a às suas especificidades. Hoje, dado um retrospecto histórico de seu percurso, podemos analisar as tensões e os impasses nos quais a Educação do Campo foi forjada, assim como as tendências e os desafios para o seu futuro.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Educação do Campo. Educação do MST. Escola do Campo

ARAUJO, Rodrigo Dias. **PEDAGOGY OF MOVEMENT: TENDENCIES AND CHALLENGES FOR THE EDUCATION OF MOVEMENT OF LANDLESS RURAL WORKERS**. (152 f.). Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Profa. Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2021.

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze and debate the education of the Movement of Landless Rural Workers (MST) on the context of Brazilian education as a counter-hegemonic alternative to neoliberal educational policies. It intends to show that, within the unequal and alienating logic of the capitalist system, there is a need for the construction of educational proposals focused on human emancipation for the concrete transformation of the society. It has become fundamental to investigate its essence that arises from the fight of social movements for land and land reform. The knowledge theory that has oriented this research was the dialectical historical materialism, and the theoretical base consists of works that discuss the concentration of land in Brazil, the fight for land reform, the social movements, the rural social movements, the formation of the MST in Brazil, the pedagogical proposal of the MST and the rural education on nowadays. This is a qualitative research, and it has the bibliographical study as the fundamental guide, permeated by several analyzes that allowed amplitude and better comprehension of the object of study. The MST understands that land reform is not restricted to the conquest of a piece of land, and it has found in education a powerful instrument for regaining citizenship, for fighting against inequality, and overcoming the prevailing dominant order. Based on its philosophical and pedagogical conceptions, and with multiples fights throughout its history, the movement has succeeded in institutionalizing its education proposal for itinerant schools in rural camps or settlements, aiming a rural education for the rural context, in other words, adapting it to the rural specificities. Today, with a historical retrospect on its way, we can analyze the tensions and deadlocks on the process of developing rural education, as well as the tendencies and the challenges for its future.

**Keywords:** Education. Basic Education. Management and Planning. Rural Education. MST Education. Rural School.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Relação de áreas com menos de 25 (ha) e mais de 1000 (ha) cadastradas no INCRA e porcentagem de área ocupada..... 30

Gráfico 02 - Relação de áreas com menos de 200 (ha) e mais de 200 (ha) cadastradas no INCRA e porcentagem de área ocupada. (Classificação Tradicional).....31

## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CNBB	Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETR	Estatuto do trabalhador Rural
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPA	Frente Parlamentar da agropecuária
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
I ENERA	I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDHM	Índices de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MASTER	Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil
PUEBC	Movimento Por uma Educação Básica do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRNA-I	Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrário
PNRA-II	Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária
PIBID	Programa de Iniciação a Docência
PEA	Programa Educação Ativa
PST	Programa Saberes da Terra
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REM	Reforma Agrária de Mercado
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
TCU	Tribunal de Contas da União
UDR	União Democrática Ruralista
UnB	Universidade de Brasília
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. DA TERRA DA POSSE À POSSE DA TERRA.....	17
2.1. A estrutura fundiária brasileira e a concentração de terras no Brasil.....	17
2.2. Os movimentos sociais e a luta pela terra no Brasil .....	32
2.3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST).....	36
3. DA EDUCAÇÃO “NO” CAMPO À EDUCAÇÃO “DO” CAMPO .....	40
3.1. Por uma Educação Emancipadora: uma escola para além do Capital .....	40
3.2. MST e Educação do Campo: mobilizar, conquistar e construir .....	51
3.3. Educação do Campo e Legislação: as lutas fazem as leis .....	61
3.4. MST e a Pedagogia do Movimento: o movimento educativo da vida .....	71
4. PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: “OCUPAÇÃO DA ESCOLA”, TENSÕES E IMPASSES DE PERCURSO, E TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA O ATUAL MOMENTO.....	88
4.1 A “ocupação da escola” e a “apropriação da educação” pelos Sem Terra ....	88
4.2 Tensões e impasses para a Educação do MST .....	103
4.3 Tendências e desafios para a Educação do Campo na atualidade .....	122
5. CONCLUSÕES.....	137
6. REFERÊNCIAS .....	141
APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL .....	150

## 1. INTRODUÇÃO

*A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a **transformação dos 'desgarrados da terra e dos pobres de tudo' em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história.** É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST. (MST, 2004, p. 5, grifo nosso).*

Da colonização até a contemporaneidade neoliberal, a educação brasileira toma corpo e funções determinantes para a formação dos sujeitos desejáveis para cada período, para transformação ou manutenção da ordem vigente, e para a construção de um espírito coletivo ou individualizado conforme as demandas da classe dominante vigente e as novas configurações dos sistemas produtivos. As transformações sociais ficam cada vez mais comprometidas com os novos sujeitos formatados pela lógica do capital e da alienação. Tal lógica é promovida pela divisão do trabalho, sendo muitas vezes reproduzida de forma sistêmica e proposital pelas instituições escolares, seus currículos e modelos de gestão. No Brasil, os movimentos sociais conotam o ideário de uma educação emancipadora, e refutam a lógica global neoliberalista, cuja educação está a serviço do mercado, caracterizando uma retomada ao debate da função social da educação e valorizando os contextos locais.

A luta pela reforma agrária travada por esses movimentos sociais é inerente à estrutura fundiária brasileira, e compreende um processo muito mais amplo do que a conquista pela terra. É necessário, após o acesso à terra, viabilizar mecanismos que garantam bem estar social e possibilidades de desenvolvimento socioeconômico dos assentados. A educação é um desses mecanismos fundamentais no processo de reconquista da cidadania por meio da Reforma Agrária. Foi considerando tal relação de interdependência que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), paralelamente à sua luta pela terra, tem travado, desde sua fundação, uma luta equivalente pela educação dentro dos seus assentamentos e acampamentos.

É no processo de luta pela terra, a partir de ações organizadas do MST, que surgem os primeiros elementos socioculturais e educativos, capazes de contribuir de forma substancial e profunda, para a construção de um aprendizado organizado a partir de uma realidade concreta. Tal aprendizado, por sua vez, transforma-se em uma identidade cultural que caracteriza o sem-terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história (Caldart, 2004).

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, democratizar o conhecimento é tão importante quanto à reforma agrária. Dessa forma, o movimento, junto à sua luta contra a desigual distribuição de terras, reivindica desde 1984 o direito à escola pública gratuita e de qualidade em todos os níveis, para todos os indivíduos acampados e assentados. A luta pela escola dentro do MST passou de apenas mais uma de suas lutas por direitos - dos quais sua própria condição de sem terra os excluía -, para uma luta pautada no centro de sua agenda de debates e construção de uma escola diferente dentro da sua trajetória. Assim, passa de um direito a um dever, visando transformar, na base da sociedade, os sujeitos transformadores de uma futura realidade social mais justa e digna para todos.

O MST compreende que a educação é um direito de todos, devendo respeitar as particularidades, a individualidade e o contexto social no qual o cidadão está inserido. No seu campo de luta, o Movimento lançou mão de uma proposta educacional e pedagógica voltada para a realidade vivenciada pelos acampados e assentados baseada no dia a dia da vida camponesa. A educação, nessa concepção, configura um processo histórico e pedagógico que constituirá a formação do sujeito social Sem Terra.

Neste debate sobre educação, a fundação do MST e sua articulação em torno da Educação do Campo, promovida através da luta pela democratização da terra, estabeleceram no país novos espaços sociais, caracterizados pelos assentamentos e/ou acampamentos de reforma agrária, assim como novos sujeitos sociais os trabalhadores do campo que neles habitam. A vivência cotidiana de tais sujeitos difere da vivência dos trabalhadores urbanos e/ou até mesmo de outros trabalhadores do campo. O movimento, envolto em suas ideologias e ciente de sua função social, é movido por uma luta diferente, por objetivos e metas que se diferem e por uma organização alheia a esses outros grupos.

Resistindo e enfrentando o modelo de educação pré-estabelecido pelo Estado e pelas políticas educacionais neoliberais, o MST defende e implanta uma proposta de educação voltada para realidade do seu alunato, estabelecendo relações entre teoria e prática e apropriando-se de princípios humanistas e de cooperação, a fim de despertar nos alunos uma consciência crítica sobre sua realidade, tornando-os cidadãos capazes de transformá-la.

O processo de ocupação da escola pelo MST redesenhou as concepções de ambiente escolar, da escola no campo e das instituições de ensino inseridas na dinâmica de movimentos sociais. Dialogando principalmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e com experiências alternativas do campo e da cidade, essas escolas têm sido alvos de críticas, elogios, comentários, dúvidas, questionamentos e inquietudes. Ao mesmo tempo, nos faz pensar sobre o papel da educação e da escola neste contexto de lutas, refletir sobre esse papel e celebrar o ganho e o avanço político-pedagógico na história da educação do MST.

Perante a importância de analisar propostas educacionais distintas em tempos que educação criticamente está em pauta no país para a busca práticas e vivências emancipadoras somada à necessidade de demonstrar o alcance dessas propostas em seus contextos e o impacto no cenário nacional e promover a sua inclusão nos debates acadêmicos e das políticas de gestão pública educacional, propomos discutir a conquista e a trajetória do Projeto de Educação desenvolvido pelo MST, buscando encontrar os alicerces que justificam um movimento social lançar mão de uma proposta de educação que se afasta em muitos aspectos do modelo tradicional recomendado pelas propostas curriculares oficiais e estabelecer um novo campo de reflexões sobre a educação escolar no país.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo principal analisar e debater a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no contexto educacional brasileiro como uma alternativa às políticas educacionais neoliberais. Além de abordar brevemente o histórico das lutas pela reforma agrária no país e o contexto dos movimentos sociais no Brasil (com ênfase no MST); debater a constituição originária da Pedagogia do Movimento pelo MST e analisar tendências e desafios para a Educação do Campo na conjuntura da Educação Nacional atualmente.

Debruçamo-nos sobre o materialismo histórico dialético, pois, assim como Manggini (2012), o concebemos a princípio como uma forma de pensar e se colocar

no mundo que parte da práxis com vistas a retornar a ela, nos auxiliando a identificar os caminhos da ação humana desejada. Nessa perspectiva, antes de um método – no sentido mais estrito – o materialismo histórico dialético é a expressão de uma filosofia, uma forma de ler e agir no mundo.

Para a problematização e discussão da temática, almejando contemplar os objetivos propostos, desenvolvemos um aprofundamento teórico. Partimos da leitura e análise de obras sobre a concentração de terras no Brasil e a estrutura fundiária brasileira, tendo como referências Furtado (1989), Fernandes (1994, 2003), Carvalho (2004, 2005, ), Prado Junior (2000), Oliveira (2001, 2007); sobre educação nos movimentos sociais e no MST, tendo como referência Caldart (1996, 2000, 2004, 2009, 2015, 2020), MST (1991, 1992, 1994, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000, 2005, 2010), Mészáros (2005), Ghon (2000); trabalho, formação e emancipação humana com base em Mészáros (2007), Brandão (1988), Nascimento (2011), Loureiro (2004) e demais; e, ainda, todo o arcabouço legislativo brasileiro de interesse.

O texto que segue está dividido em quatro sessões, sendo que, na primeira, procuramos contextualizar a temática com uma retomada da histórica concentração de terras no Brasil desde a colonização portuguesa, relacionando-a com o surgimento dos movimentos sociais do campo na luta pela conquista da terra e pela reforma agrária. Damos ênfase ao Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), agente central do debate sobre a Educação no Campo em nossa abordagem.

Na segunda sessão, abordamos a concepção de educação emancipatória dentro do contexto do modo de produção capitalista e dos sistemas educacionais vigentes, movidos pela ideia de que tal perspectiva mobilizou o MST a voltar-se para o campo educacional e a avançar numa proposta contra-hegemônica. Traçamos, em seguida, os rumos e caminhos da mobilização desses movimentos sociais do campo, destacando o MST como grande impulsionador da temática tanto nos eventos e articulações pelo país, quanto nas conquistas no âmbito das leis. Ademais, se analisa a Pedagogia do Movimento e suas principais diretrizes e princípios.

Na sequência do texto, a terceira sessão reserva-se ao debate da “apropriação da educação” e “ocupação da escola” pelos Sem terra, assim como à análise e compreensão das tensões e impasses presentes no percurso da Educação

do campo, dado o contexto contraditório e a gama de relações e de sujeitos que o sustentam. Por fim, com alguma percepção do momento atual político e econômico em que vivemos, traçamos algumas tendências e desafios para a Educação do Campo.

Dada à dificuldade de uma análise do tempo presente, explanamos, com base na bibliografia mais atual, as principais ações e movimentações do Governo Federal que afetam significativamente a Educação do campo e o MST, e direcionam suas frentes de enfrentamento e reivindicações. O cenário nada animador para educação brasileira é ainda mais feroz quando tratamos da especificidade do campo, dado o contexto de um sistema de educação oficial neoliberal e o avanço do capitalismo do campo e de grandes empresários na construção de políticas públicas educacionais. Acrescenta-se a isso o confronto ideológico que vem contaminando a sociedade a respeito dos movimentos sociais, criminalizando principalmente o MST e opondo-se abertamente à proposta de educação para os Sem Terra e para as escolas do campo.

Ademais, como apêndice, trazemos um produto educacional em conformidade à exigência do Programa Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Esse produto, sob a forma de Caderno de Educação, formato este muito utilizado para as publicações do Setor de Educação do MST, objetiva aproximar o trabalho acadêmico a qualquer tipo de leitor, tornando-o mais acessível. Tal produção contribui para desmistificar a Educação do Campo perante a sociedade, sendo possível pautar sua importância social e o protagonismo dos movimentos sociais na sua construção, representados principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

## 2. DA TERRA DA POSSE À POSSE DA TERRA

A atual conjuntura do campo brasileiro é resultado de um processo histórico que culminou no campo desigual. A luta pela conquista da terra no Brasil é inerente à estrutura fundiária brasileira desde a colonização portuguesa. O Brasil herdou, desde o período colonial, práticas concentradoras de terras, e até hoje o país apresenta problemas relacionados à distribuição de terras. A presente sessão busca recuperar o histórico processo de concentração fundiária no Brasil e discorrer sobre a instituição das capitâneas hereditárias, as concessões de sesmarias, a Lei de Terras de 1850 e os latifúndios contemporâneos, associando-os ao descontentamento histórico das classes sociais mais populares, ao surgimento dos movimentos sociais do campo com ênfase no MST, e ao direito à terra como direito à cidadania, dentre outros elementos vinculados ao assunto.

### 2.1. A estrutura fundiária brasileira e a concentração de terras no Brasil

#### ***Procissão dos Retirantes***<sup>2</sup>

*“Terra Brasilis, continente,*

*Pátria mãe da minha gente  
Hoje eu quero perguntar  
Se tão grandes são teus braços,*

*por que negas um espaço aos que querem ter um lar?  
Eu não consigo entender  
Que nesta imensa nação  
Ainda é matar ou morrer  
Por um pedaço de chão”*

*(Pedro Munhoz, 1999)*

Os problemas fundiários no Brasil têm sua raiz na construção histórica do território nacional e decorrem da formação da propriedade privada no país e da produção do espaço geográfico brasileiro. Tal raiz provém, segundo Furtado (1989), da própria dinâmica de funcionamento da colônia e da legislação vigente nesse

---

<sup>2</sup> Música vencedora do 1º Festival da Reforma Agrária, de 04 a 07 de fevereiro de 1999 em Palmeira das Missões/RS.

período, que induziram a uma distribuição desigual de terras. Desta forma, torna-se necessário, para analisar a estrutura fundiária brasileira atual, considerar uma perspectiva histórica da questão agrária no nosso país.

A chegada dos europeus em 1500 e o início da colonização portuguesa demarcam o processo de grilagem de terras brasileiras, bem como a constituição das capitânicas hereditárias e a concessões de *Sesmarias*<sup>3</sup>, que instituíram o processo de formação da propriedade privada no Brasil. De fato, as propriedades de terras brasileiras se expandem a partir de 1530, quando o povoamento do país se intensifica e a colonização é impulsionada pelo cultivo de cana-de-açúcar, chamadas *plantation*.

É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão de obra escrava. Produzindo apenas para o mercado externo, sua localização deveria estar próxima dos portos, para diminuir custos com transporte. Essas unidades de produção adotavam modernas técnicas, ou seja, apesar de utilizarem a força de trabalho da mão de obra escrava, do ponto de vista dos meios de produção, das técnicas de produção, os europeus adotaram o que havia de mais avançado. (STÉDILE, 2012, p. 23).

Esse modelo de expansão territorial proporcionava à metrópole colonizadora ocupar o território e explorá-lo com fins econômicos, visando à produtividade e garantindo a soberania da Coroa Portuguesa sobre a colônia sem grandes investimentos.

A constituição das *capitânicas hereditárias*<sup>4</sup> era um processo amplamente privilegiado, ocorrendo transferência de terras do domínio público ao privado, garantindo aos donatários a posse da terra. Porém, os mesmos não possuíam o direito de propriedade, que estava sob o poder da metrópole colonizadora. No entanto, esses donatários podiam conceder as *Sesmarias*, processo caracterizado por Silva (1997) como concessão de grandes extensões territoriais a benfeitores que pleiteavam as propriedades no novo território colonial e desfrutavam de sua exploração e produção das terras recebidas.

---

<sup>3</sup> Segundo Almeida e Serra (2013, p. 03), o regime de *sesmarias* consistia na doação de terras a *sesmeiros*, com exigência de cumprimento de duas condições principais: o cultivo da terra, pois sem a utilização econômica ninguém era dono de fato, e a moradia habitual.

<sup>4</sup> Conforme Mosolino e Piletti (1999, p. 23), eram divisões administrativas formadas por grandes extensões de terras, com o objetivo de promover o povoamento, a ocupação, a defesa do território, a produção de alimentos e outras riquezas.

O período Sesmarial estendeu-se de 1530 a 1822, portanto, até o início do século XIX, quando se extinguiu o regime de Sesmarias visando à regulamentação de uma lei de legitimação de terras no Brasil, efetivada somente em 1850, quando surge a chamada Lei De Terras. Esse período de hiato na legislação de terras, desde a queda do regime sesmarial e a instituição da Lei de Terras, ficou conhecido como “Império das Posses”, pois na ausência de uma regulamentação e normatização a respeito das terras brasileiras, a concessão cedeu lugar à posse, que se tornou a única forma de aquisição de terras durante quase trinta anos. Assim, aumentou-se a quantidade de posseiros e de latifúndios caracterizando a formação das oligarquias rurais no Brasil.

Em 1850, buscando alternativas para os problemas fundiários do Brasil Império, promulga-se a Lei nº 601 Euzébio de Queiroz, também conhecida como Lei de Terras, que determinava principalmente a delimitação de terras no Brasil e a forma como as novas concessões de propriedade ocorreriam a partir de então, mas também legislava sobre a legitimação das sesmarias e de outras posses inclusive as que ocorreram ente 1822 e 1850 (que compreendiam o vácuo legislativo) e a demarcação de *terras devolutas*<sup>5</sup>. Tal Lei também incentivava a entrada de imigrantes no Brasil, previsto o fim do trabalho escravo no território brasileiro, e o emprego do trabalho livre. Desta forma, houve uma correlação, mesmo que indireta, entre a regulamentação da propriedade privada e a imigração.

A Lei de Terras marca um movimento drástico na territorialização do Brasil, tanto no que se refere à legitimação do latifúndio e da propriedade privada, quanto na demarcação de terras devolutas existentes no país. Assim, toda propriedade brasileira deve ter como marco inicial a regulamentação da propriedade por meio da Lei de Terras em 1850 ou compra da Coroa Portuguesa. Caso não tenha, é passível de desapropriação e pode ser considerada terra devoluta (Silva, 1996).

No período subsequente, ou seja, entre a proclamação da República (1889) até a Lei de Terras (1964), a legitimação das terras fica em segundo plano na nação. Em 1891, inclusive, é instituída uma lei que passa a emissão da propriedade para parte dos estados, refletindo a omissão e desinteresse da Federação em relação à estrutura fundiária do país. Embora esse período não seja significativo legalmente para a formação da propriedade, ressaltam-se os anseios de setores das camadas

---

<sup>5</sup> O termo designa terras públicas não doadas ou devolvidas. (Fernandes, 2014, p. 28)

mais populares na busca por alternativas para a concentração de terras, e o discurso por parte do presidente João Goulart, em 1964, em promover as reformas de base. Uma delas seria a reforma agrária como saída à concentração de terras e ao desemprego exacerbado.

Outorgado em 1963, em decorrência das lutas no campo, instituiu-se o Estatuto do trabalhador Rural (ETR), que significou a conquista de inúmeros benefícios ao trabalhador rural, tais como: estabelecimento de salário mínimo, férias, repouso remunerado, assistência médica, entre outros, configurando o mais importante documento assinado em prol dos trabalhadores agrícolas do país. Assinado por Jango, tal conjunto de leis, somado ao viés nacionalista do presidente e ao almejo às reformas de base, desagradou profundamente as elites nacionais e os interesses do capital internacional, insatisfeitos com a possibilidade de ascensão das classes subalternas (Vilas Boas, 2018).

Segundo Fernandes (2014), tais atos causaram medo na oligarquia rural, pois sinalizaram a possibilidade de perda de seu poder e de aumento do controle do Estado sobre a terra. Dessa forma, procuraram reagir e garantir a dominação através do golpe civil-militar de 1964. Necessário alertar que o grupo de grandes proprietários rurais não foi o único a apoiar a tomada do poder pelos militares. Jango então é deposto no mesmo ano.

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), buscando diminuir a pressão social, incluiu-se na pauta governista algumas iniciativas, nas quais constava a promessa de reforma agrária via redistribuição de terras, que nunca saiu do papel. Mosolino e Piletti (1999) destacam, dentre essas iniciativas, a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) - atual Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) - e a criação da Lei nº 4504 (Estatuto da Terra), primeira lei de terras do país.

Nesse documento demonstrava-se a necessidade de distribuição de terras no Brasil, conceituando o campo, seus níveis de produtividade e o uso social da terra. Com caráter inovador para a época, o estatuto mensurou latifúndio e minifúndio, assim como terras produtivas e improdutivas, estabelecendo parâmetros para desapropriação e fins de reforma agrária (BRASIL, 1964).

Sobre a função social da terra, o Estatuto estabelece em seu Título I – Disposições Preliminares, Capítulo I – Princípios e Definições, artigo 2º da lei conceitua-se a função social da seguinte maneira (BRASIL, 1964):

§ 1º - A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam.

No entanto, no campo do debate reduziu-se o problema da estrutura fundiária brasileira a uma questão menor, e a reforma agrária foi sucumbida pela fixação à colonização, principalmente da Amazônia na região norte do país. Apesar do aparente avanço na legislação de terras brasileiras, Fernandes (2014) alerta que o Estatuto teve uma conotação negativa, pois foi elaborado por um comitê executivo e restrito do próprio regime, e sobrepôs o seu caráter econômico sobre o social, refletindo a dualidade entre a questão de distribuição de terras e a modernização do campo. Ademais, Rodrigues (2001) destaca que o Estatuto da Terra aumentou o controle do governo central sobre a estrutura fundiária brasileira.

Nas décadas de 1960 e 1970, a agricultura brasileira passou por um forte período de modernização, pautada na manutenção da concentração fundiária e no desenvolvimento do capitalismo. Esse conflito favoreceu os grandes latifundiários, pois em suas propriedades havia maiores possibilidades de modernização do campo e facilidades e acesso ao crédito, privando grande parte da população da terra e dos ganhos da produtividade. Os processos de modernização e colonização foram de fato executados e resultaram na expansão das fronteiras agrícolas, por outro lado esse avanço técnico nesse período, pautado em uma modernização desigual, provocou o deslocamento de milhares de famílias em direção as novas áreas cultivadas.

O processo de modernização da agricultura brasileira na década de 1960 provocou o aumento da produção e da produtividade, mas foi um processo profundamente desigual e contraditório. Mais do que conservadora, essa modernização foi permeada pela repressão política do período ditatorial e pela desigual distribuição dos recursos. Os investimentos governamentais em infraestrutura (especialmente a abertura de estradas) e os incentivos fiscais tornaram rentável a compra e/ou apropriação de grandes extensões de terras, materializando uma aliança entre militares e latifundiários. (OXFAM BRASIL, 2016, p. 04)

A Constituição de 1988, após o fim do Regime Militar (1985), vista como uma possível possibilidade legal para avançar na execução de políticas voltadas ao campo e redução da concentração de terras no país, caracterizou-se por nenhuma inovação em relação ao estatuto da Terra de 1964, pois legitimou o chamado “latifúndio produtivo”, ao não regulamentar o artigo que previa a desapropriação de terras maiores que o limite máximo de módulos fiscais (Stédile, 2012).

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:  
I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;  
II - a propriedade produtiva.  
Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos à sua função social. (BRASIL, 1988, p. 185)

Posterior a isso, observa-se apenas medidas provisórias e emendas constitucionais de leis, as quais não alteravam significativamente a legislação sobre a estrutura fundiária brasileira.

A década de 1990 foi marcada pelo desenvolvimento do agronegócio e pela expansão das fronteiras agrícolas brasileiras. A reabertura econômica e a globalização fizeram com que os aspectos econômicos, mais uma vez, se sobressaíssem aos sociais, contribuindo para intensificação da concentração de terras e diminuição dos estabelecimentos rurais. A promoção e desenvolvimento rural, pautadas na valorização do agronegócio, substituiu a questão agrária por políticas de desenvolvimento rural sustentável com vistas à “redução” da pobreza (Carvalho, 2010, p. 422).

A manutenção de políticas públicas favoráveis a grandes propriedades e em detrimento de pequenos proprietários, somados aos avanços capitalistas e modernização da agricultura em grande escala, foram essenciais para solidificar a consolidação da concentração de terras no Brasil. A tais fatos, soma-se a especulação de terras como reserva e proteção a oscilações na inflação, o que tornaram as grandes propriedades de terras muitas vezes improdutivas.

Não se observa grandes transformações na estrutura agrária no Brasil. Em geral, predominam a ocorrência de pequenos estabelecimentos com um baixo volume de área total ocupada, enquanto poucos imóveis ocupam grande parcela das terras brasileiras e pertencem a grandes proprietários, principalmente em áreas ou

estados que tiveram o processo de modernização agrícola mais intensivo (Souza, 2000).

O Brasil é o quinto maior país do mundo e o maior da América Latina em extensão territorial. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), são 8.547.403 km<sup>2</sup> de área. Essa dimensão continental somada à concentração de terras na mão de poucos influi constantemente na atual estrutura fundiária do país, acirra a questão agrária e intensifica a luta pela terra promovida pelos movimentos sociais.

Carvalho (2005) argumenta que as pressões promovidas pelos movimentos sociais rurais no decorrer do tempo foram correspondidas pelos governos federais com políticas compensatórias de assentamentos rurais, visando controlar ou dissuadir a expansão desses grupos e suas manifestações. No entanto, tais políticas são pouco satisfatórias para a reforma agrária de fato, para a resistência à apropriação privada de terras públicas pelo capital e para a manutenção das grandes propriedades rurais.

Evidencia-se, desta forma, que o problema na questão fundiária brasileira não está na quantidade de terras disponíveis, como conclui Filho e Fontes (2009).

[...] o problema não está na quantidade de terras disponíveis, muito menos no número de proprietários de terras, mas sim nas diferenças entre os que possuem muita terra e os que pouco ou nada têm, pois os lotes de terras utilizadas para produção agropecuária dos latifundiários são até 754 vezes maior do que a dos mini e pequenos produtores que, juntos representam mais de 90% do total de proprietários. (FILHO e FONTES, 2009, p. 14).

Devemos, neste ponto, apontar que a reforma agrária e a questão agrária são temas distintos. Silva (1980) analisa que a reforma agrária é uma política pública que resulta de conquistas populares promovidas por indivíduos que não têm acesso à propriedade da terra, enquanto a questão agrária é um conjunto de debates mais amplos e complexos referentes a todas as questões no campo. Assim, a reforma agrária não consiste na resolução de todas as questões referentes à problemática agrária, mas é o ponto de partida para um problema estruturante no campo. Fernandes (2008), por sua vez, retrata a questão agrária como um problema estrutural do capitalismo que causa as desigualdades, sendo, portanto, a reforma agrária uma questão territorial e uma política territorial para minimizar a questão agrária. Ainda segundo este autor, os conflitos que permeiam esses temas se

devem a reações de exclusão, expropriação e desigualdades promovidas pelo capital no campo.

O principal objetivo do latifúndio é a valorização de suas terras e não a produtividade agrícola dessas grandes extensões. No Brasil, os latifúndios se consolidaram sob uma organização social escravocrata: num primeiro momento na escravização de indígenas, e depois de africanos.

A Lei de Terras de 1850, para além da regulamentação dos imóveis no Brasil estava envolta numa pressão internacional, principalmente inglesa, pelo fim da escravidão em território brasileiro e sua substituição pelo trabalho assalariado. Baseado nos ideais da Revolução Francesa e nos anseios de igualdade e liberdade, o Capitalismo, usando deste discurso, propagava que os trabalhadores deveriam ser livres para vender sua mão de obra a quem pudesse pagar. No entanto, tal relação só poderia ser estabelecida entre indivíduos considerados iguais, o que não aconteceria num país escravocrata, cujo escravizado era uma propriedade de seu senhor e sua força de trabalho era exclusiva de seu dono.

Em um contexto de advento de mão de obra livre, a Lei de Terras de 1850 estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em um proprietário de terras perante pagamento à Coroa Portuguesa. Tal fato conotava o caráter excludente de tal política pública que impedia o acesso à terra a grande parcela da população brasileira já neste período, pois embora a legislação afirmasse o direito de qualquer pessoa adquirir terras, na realidade, poucos eram aqueles que detinham o poder aquisitivo para tal ato e que teriam de fato acesso à aquisição de terras. Consolida-se, assim, o latifúndio e a concentração de propriedades no Brasil, bem como a limitação dos pequenos proprietários de terras e trabalhadores do campo que se viram pressionados a venderem suas terras sufocadas por grandes latifundiários, ou oferecer sua mão de obra para garantir sua permanência no campo.

A industrialização brasileira é um marco para a história do campo brasileiro, principalmente na década de 1930, quando, impulsionada pelo governo do presidente Getúlio Vargas, se observa um intenso movimento de êxodo rural. Tal movimento, após a crise de 1929, com a queda do café, principal produto agrícola brasileiro em fins do século XIX e primeira metade do século XX, faz com que os grandes barões do café, a fim de reestabelecer a economia e com o apoio do governo, apostem na intensificação das indústrias no país, intensificada

principalmente pela “política desenvolvimentista” do governo do presidente Juscelino Kubitschek, a partir de 1956.

Os grandes proprietários e fazendeiros são antes de tudo homens de negócio para quem a utilização de terra constitui um negócio como outro qualquer (...). Já para os trabalhadores rurais, para a massa camponesa de proprietários ou não, a terra e as atividades que nela se exercem constituem a única fonte de subsistência para eles acessível (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 22).

Oliveira (2001) relata que o desenvolvimento da produção capitalista no Brasil opera principalmente pela “fusão” do proprietário de terras e o capitalista em um mesmo sujeito. Segundo a autora,

[...] foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente. Após a deposição, pelo Golpe Militar de 64, de João Goulart, os militares procuraram re-soldar esta aliança política, particularmente porque durante o curto governo João Goulart ocorreram cisões nas votações do Congresso Nacional em aspectos relativos à questão agrária, principalmente quando uma parte dos congressistas votaram a legislação sobre a Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

Nesse período de êxodo rural, promovido pelas promessas da nova indústria de melhores condições de vida, atraía muitas pessoas que foram sucumbidas pela realidade das cidades brasileira, com seus salários muito baixos, condições de trabalho precárias, marginalização nas periferias urbanas, o movimento de modernização da agricultura e pecuária moderna, e substituição da mão de obra. Santos (2009, p. 10) afirma que “o campo brasileiro moderno repele os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos”.

Nos anos ditatoriais, o desenvolvimento do campo estava atrelado a um Estado forte e à manutenção dos padrões de acumulação. No entanto, a chamada “Revolução Verde”<sup>6</sup> no Brasil assim como em vários países subdesenvolvidos, facilitou o sistema de importações, expandiu os créditos agrícolas, incentivou pesquisas e aperfeiçoamento de técnicas de produção agrícola. No entanto, tais

---

<sup>6</sup> A Revolução Verde é um modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. É um conjunto de estratégias e inovações tecnológicas que teve como escopo alcançar maior produtividade através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização de solos, utilização de agrotóxicos e mecanização agrícola. É um fato corrente no campo e que se encontra presente no cotidiano agrícola nas mais diversas áreas do mundo (Serra, Mendes, Soares e Monteiro, 2016, p. 04).

benefícios pouco atingiram as pequenas propriedades, mas fortaleceram o monopólio da terra e favoreceram os grandes latifundiários, que reuniam melhores requisitos e garantias de créditos e produtividade que os donos de minifúndios, onde a produção era policulturas voltadas para o abastecimento do mercado interno ou de subsistência.

As transformações no espaço agrário brasileiro decorrentes da modernização técnica do campo, com intensa urbanização e industrialização, foram profundas no século XX, e intensificou a luta pela Reforma Agrária. É importante ponderar que a luta pela terra sempre foi constante na história do Brasil, desde a concepção dos latifúndios, mas a luta pela reforma agrária é mais contemporânea e ganha forma com o fortalecimento das ligas camponesas a partir da década de 1950, e com os conflitos agrários e a violência no campo.

Tal fato explica-se pelo histórico movimento de colonização e estruturação do território brasileiro legitimado por leis no decorrer do tempo que, de fato, não alteram a estrutura fundiária brasileira, não diminuem as desigualdades sociais e não garante o bem estar da população brasileira em detrimento de uma oligarquia agrária dominante e seus interesses acumulativos. O descontentamento das classes mais pobres do campo, a busca pelo direito à terra e a conceituação do uso social da terra marcam o final desse século.

Com a pouca efetivação do Estatuto da Terra (1964) durante a ditadura militar, é apenas após a redemocratização em 1985 que se define o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrário (PNRA-I), fortemente combatido pela elite ruralista do país que se reuniu na chamada União Democrática Ruralista (UDR), sufocando uma reestruturação do campo e a efetiva aplicação do PNRA-I. Esse documento fortalecia princípios básicos propostos em 1964, como a função social da terra que garantia a não desapropriação de pequenas e médias propriedades, e indenizações a imóveis desapropriados. Previam-se também os assentamentos rurais em terras desapropriadas pelo Estado, garantindo a efetivação do papel social da terra para o bem estar social das camadas mais necessitadas, como dispostos anteriormente no Estatuto da Terra.

A análise da realidade agrária brasileira do final do século XX mostra, de forma cabal, a presença dos conflitos de terra. Se por um lado a modernização conservadora ampliou suas áreas de ação, igual e contraditoriamente os movimentos sociais aumentaram a pressão social sobre o Estado na luta de terra. (OLIVEIRA, 2001, p.197).

A Constituição de 1988 legitimou as funções sociais da terra, e os movimentos sociais tiveram importantes conquistas a respeito da desapropriação para fins de reforma agrária caso a propriedade não esteja cumprindo as funções sociais da terra mediante indenização, e estabeleceu-se a definição deste cumprimento. Porém, tanto o PNRA-I e a Constituição de 1988, quanto as metas governamentais, foram inviabilizados por acordos com latifundiários e emendas constitucionais. De 1,4 milhão de famílias de agricultores previstos como meta de assentamentos, o governo Sarney efetivou apenas 85 mil famílias.

O governo Fernando Collor de Melo (1989-1990) marcou um retrocesso na luta pelas terras. Apoiado pela bancada ruralista, o então presidente, neoliberal, era contra a reforma agrária no país. Seguido por Itamar Franco (1990-1994), poucos assentamentos foram realizados e a regularização de títulos de posse e programas de arrendamento rural foram determinantes.

Entre os anos de 1995 e 2002, governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciou diversas ações para a reforma agrária e os conflitos no campo. Dados do INCRA apontam que foi o período que mais se assentou na história da reforma agrária brasileira. Com o investimento do Banco Mundial (BM), foram criados programas de acesso à terra e diminuição da pobreza e conflitos no campo. No entanto, Sauer (2010) alerta que esses recursos permitiram ao governo FHC amenizar a pressão social por terra sem alterar a estrutura fundiária ou ampliar os processos de desapropriação.

Já no segundo mandato de FHC, juntamente com os ideais do BM, implantou-se no campo brasileiro um projeto neoliberal, visando a reforma agrária de mercado e a criminalização e repressão dos movimentos sociais do campo. Essa chamada Reforma Agrária de Mercado (REM), segundo Cabral (2014), exigia dos países sul-americanos as condições necessárias ao seu sucesso, tais como:

- i) manter e proteger o latifúndio; ii) estimular a produção agroexportadora;
- iii) desmobilizar, despolitizar e destruir os movimentos sociais que reivindicam a reforma agrária redistributiva; iv) criar um novo marco jurídico-institucional onde se possam implementar os projetos e programas de “desenvolvimento rural” [...]; v) reduzir as históricas lutas das populações camponesas à nova figura da “agricultura familiar”, porque desta forma se individualiza e direciona a questão agrária para o âmbito doméstico. Para que reforma agrária – redistributiva – se o problema não é social e sim familiar? (CABRAL, 2014, p. 118)

Na prática, os objetivos neoliberais tinham intuito através de mecanismos de mercado, como programas de financiamento e crédito para compras de terras, diminuição da pressão provocada pelas ocupações de terras e desarticulação dos movimentos sociais “de dentro para fora”, pois catalisavam trabalhadores e membros dentro desses movimentos com alternativas de acesso a terras fora dos movimentos, desmotivando a conquista das terras pela luta social e coletiva.

Deste modo, em dois mandatos o governo FHC passou de uma política de assentamentos, em um primeiro momento, com famílias assentadas devido à grande luta que estas travavam em prol do direito à terra, para um segundo momento, de criminalização das ocupações de terras, boicote às famílias acampadas e uma política agrária repressora. Fernandes (2003, 2008) relata ainda a criação do Banco da Terra, extinção da política de crédito especial para reforma agrária e da política de assistência técnica, o que intensificou o empobrecimento de milhares de famílias que viviam em assentamentos.

Nos anos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), de 2003 a 2010, muitas expectativas foram criadas em torno da reforma agrária no país, devido a promessas de campanha e seu histórico de apoio aos movimentos sociais. No primeiro ano de seu governo, membros de movimentos sociais e uma equipe de especialistas liderados por Plínio de Arruda Sampaio elaboraram o segundo Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA-II).

O PNRA-II apresentava uma visão mais ampla de reforma agrária, reconhecendo os direitos dos trabalhadores rurais, e avançou no reconhecimento de que, além da terra, os indivíduos precisavam ter as condições mínimas de permanência nelas asseguradas por lei. Desse modo, além de garantir o acesso à terra, o PNRA-II programava ações que favoreciam a geração de renda e o acesso à saúde, à educação, ao saneamento dentre outros. Assim, esse novo plano almejava a mudança da estrutura agrária brasileira por meio da democratização da terra e da desconcentração fundiária, estimulando novos assentamentos da reforma agrária, a agricultura de pequeno porte, as comunidades tradicionais e a superação das desigualdades sociais.

Apesar de uma legislação avançada em aspectos sociais, Oliveira (2007) afirma que apenas um terço dos assentamentos programados do PNRA-II foi de fato executado. A partir de então, assim como em governos anteriores, devido à intensidade dos conflitos no campo e à pressão dos movimentos sociais,

desenvolveu-se no governo Lula apenas uma política compensatória. Não ocorreu, portanto, a reforma agrária, e não rompeu-se os efeitos nocivos do modelo de desenvolvimento agropecuário.

A pouca efetivação do PNRA-II decorre do fato de que a maioria dos assentamentos não se consolidou por uma política governamental de reforma agrária, que visava à reestruturação fundiária brasileira, e sim como resultado da luta dos trabalhadores rurais que questionavam os posicionamentos do governo perante o não cumprimento das metas, e das justificativas de que a qualidade deveria sobressair à quantidade dos assentamentos (Mattei, 2012).

Fernandes (2008), afirma ainda que o governo Lula não enfrentou alguns desafios para que a reforma agrária ocorresse de fato, tendo apresentado simpatia pelo agronegócio, apoiando politicamente através da não desapropriação de terras nas áreas de interesse de multinacionais que defendiam a REM, e não a conquista pela terra através do conflito no campo. Neste modelo, a terra é mercantilizada, tornando a reforma agrária uma questão econômica capitalista, e não uma questão política. Desta forma, o governo, tentando conciliar dois modelos de agricultura distintos que se resumem na agricultura familiar e no agronegócio, acabou por legitimar a desvantagem sobre os pequenos agricultores em detrimento dos grandes produtores rurais e suas grandes produções de monoculturas voltadas à exportação.

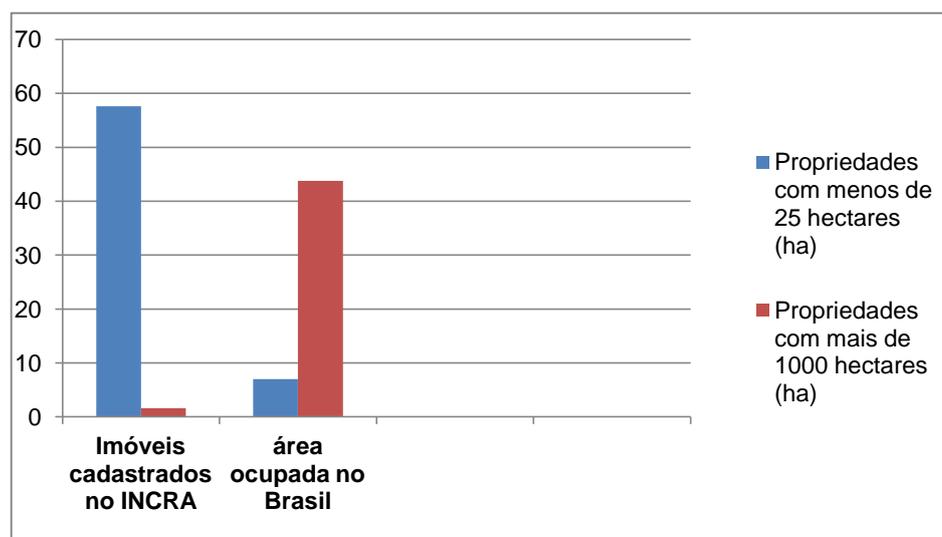
Os camponeses, desse modo, caracterizam uma classe de luta permanente, pois, primeiro lutam pela conquista da terra, e depois para continuarem nelas (Oliveira, 2007). A concentração fundiária engrossa as condições sociais no Brasil para fora do campo, pois os camponeses se direcionam às cidades em busca de melhores condições de vida, quando as condições de sobrevivência e de luta no campo não são satisfatórias.

*“As lutas pela terra e pela reforma agrária são lutas contra o capital”*, nas palavras de Martins (1995, p.177), um meio para acabar com o monopólio da terra e possibilitar o acesso dos trabalhadores rurais aos frutos do seu próprio trabalho. Essa disputa nos remete à noção de território, que assume um lugar central desse conflito entre as duas classes (Oliveira, 2001). O poder público assume, diante desses conflitos, o papel de conciliador, e procura não se indispor com nem um dos seguimentos.

Dado o exposto, podemos observar que o histórico da formação da propriedade privada e a utilização e concentração de terra durante a formação do

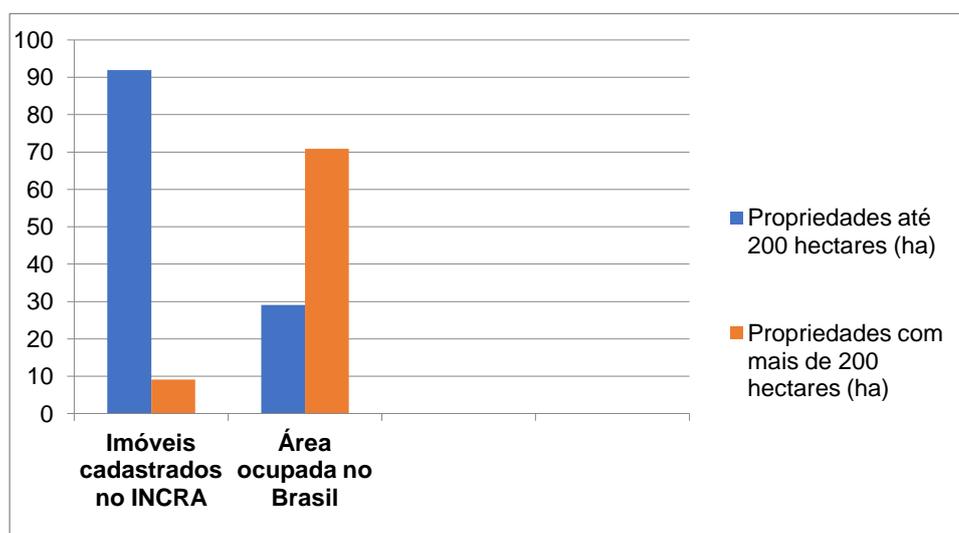
território brasileiro, desde o Brasil Colônia, reflete até os dias atuais na estrutura fundiária brasileira e nos problemas agrários provenientes dessa configuração. Atualmente, verifica-se que as propriedades com menos de 25 hectares (ha) representam um total de 57,6% dos cadastros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas ocupam cerca de 7% das áreas ocupadas no Brasil, enquanto as áreas com mais de 1000 hectares representam 1,6% dos cadastros do INCRA, mas possuem quase metade das áreas ocupadas brasileiras, somando um total de 43,8%. Se considerarmos a caracterização mais tradicional, que engloba os imóveis até 200 ha como pequenos, estes números ficam mais discrepantes, pois representam 91,9% dos cadastros no INCRA e apenas 29,1% das áreas ocupadas no território brasileiro.

Gráfico 01: Relação de áreas com menos de 25 (ha) e mais de 1000 (ha) cadastradas no INCRA e porcentagem de área ocupada.



(Fonte: ARAUJO, 2020)

Gráfico 02: Relação de áreas com menos de 200 (ha) e mais de 200 (ha) cadastradas no INCRA e porcentagem de área ocupada. (Classificação tradicional)



(Fonte: ARAUJO, 2020)

A questão agrária segue, atualmente, sem ser colocada no centro das pautas de discussões dos governos, cujas desigualdades no campo estão longe de serem amenizadas. Há uma falta de interesse político em realizar políticas públicas eficientes na desconcentração de terras no Brasil, e um excesso de interesse político em acomodar essas desigualdades e manter os privilégios desses grandes proprietários de terras; antes donatários, benfeitores, posseiros, hoje grandes agropecuários.

Tal fato expressa-se principalmente pela adesão dessa parcela de proprietários nos poderes da administração pública nacional, tais como os membros da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), popularmente denominada “bancada ruralista”, fundada em 1995, detendo atualmente cerca de 40% da Câmara de Deputados e um terço do Senado Federal. Tais grupos boicotam as políticas de reforma agrária no Poder Legislativo, criminalizam e desmoralizam os movimentos sociais e populações indígenas, e dificultam a permanência de pequenos proprietários no campo brasileiro, além de direcionarem as campanhas e ações do Executivo em troca de apoio.

Destaca-se a urgência em um programa abrangente e estruturado de Reforma Agrária para mudar a realidade da estrutura fundiária brasileira, visando o

desenvolvimento socioeconômico da população e a reorganização da produção nacional que traria muitos benefícios à economia brasileira.

## 2.2. Os movimentos sociais e a luta pela terra no Brasil

*[...] Cabe, portanto, na academia e fora dela entendê-los [os camponeses], dar-lhes visibilidade e, na luta, nos posicionar ao seu lado. [...]. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 58).*

Os movimentos sociais, conforme afirma Gohn (2000), geram uma série de inovações nas esferas pública e privada, e contribuem para o desenvolvimento e transformação da sociedade civil e política, participando direta ou indiretamente da luta política de um país. Segundo a mesma autora, podemos deduzir, dentre diversas definições, que movimento social refere-se à ação dos homens na história e esta ação envolve um fazer, que se concretiza por um conjunto de práticas sociais, orientadas por um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação, a *práxis*.

Movimentos Sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000. p.13).

As demandas sociais conferem aos movimentos um caráter cíclico, e a dinâmica das lutas sociais caracteriza seu comportamento reativo, ativo ou passivo que se traduzem em respostas a esses estímulos externos. Os movimentos mobilizam bases de mandatárias e estabelece relações estreitas com uma série de entidades, tais como partidos e facções políticas, sindicatos, igrejas, organizações não governamentais, setores da mídia, universidades, empresários, entre outros que se articulam em torno de interesses comuns.

No Brasil, desde os tempos de Colônia, observa-se lutas e movimentos sociais contra a dominação, a exploração econômica e, atualmente, contra a

exclusão social. Remonta a esse contexto as lutas e resistências populares que marcam a história dos trabalhadores, manifestadas em diversas ações ao longo dos cinco séculos de latifúndio e ausência de uma efetiva reforma agrária no processo de transformação social do país.

Tais fatos se mostraram mais latentes a partir do século XX, quando a sociedade brasileira sofre as transformações do advento da República e a substituição da mão de obra escravizada pela assalariada. A elite dominante se mantém a mesma desde a consolidação das oligarquias agrárias, no entanto, ocorre a alteração do modo de produzir devido à incipiente industrialização e à constituição de uma classe proletária nas cidades. Surgem, assim, organizações de luta e resistência dos trabalhadores por meio de associações, ligas, uniões e implodem pelo país as revoltas populares, reivindicando serviços urbanos, manifestações e protestos contra políticas locais, greves e lutas das diversas camadas da população que se espalhavam pelo Brasil.

O golpe do Estado Novo em 1937 sufoca via controle e repressão os conflitos sociais que voltam a emergir após 1945 com a fase do Governo Populista que reacendem as lutas e movimentos sociais brasileiros. Nesse momento, o pós-guerra cria um ambiente fértil aos projetos nacionalistas, e as indústrias de base e multinacionais adentram ao país incentivadas por políticas públicas. A imatura burguesia industrial brasileira se alia aos capitalistas internacionais, enquanto surge os metalúrgicos como um novo setor dentro da classe operária.

Gohn (2000) relata que entre 1961-1964, nas cidades, eclodiram centenas de greves e, no campo, criaram-se os dois movimentos que são considerados os antecessores dos atuais sem-terra: as Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Sul do país.

A ditadura militar instalada no país (1964-1985) sufocou esse ciclo de mobilização popular, sendo poucos os movimentos de resistência até o ano de 1969, com exceções de movimentos estudantis, influenciados pela oposição ao regime e à conjuntura nacional e internacional, ganhando destaque neste período. O Estado, então, redefine sua legislação e seus instrumentos de controle e repressão e inicia-se no país uma era violenta, de medo e violação dos direitos humanos.

Todos os trabalhadores, no campo ou na cidade, foram privados dos direitos de expressão, organização e manifestação, de acordo com o truculento Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, e posteriormente com a Lei de

Segurança Nacional (Lei nº 7170, de 14 de dezembro de 1983), que define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, e estabelece seu processo e julgamento de outras providências.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
  - a) liberdade vigiada;
  - b) proibição de frequentar determinados lugares;
  - c) domicílio determinado,

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

§ 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário. (BRASIL, 1968)

Nessa fase regida pelas concepções da *Tecnocracia*<sup>7</sup>, enquanto a esquerda apresentava resistência ao regime militar no poder, subvertendo a luta armada e a morte nas guerrilhas, e os trabalhadores sofriam um grande arrocho salarial, a classe média brasileira expandia-se com os benefícios que a política militar lhes concedia, tais como: acesso ao ensino superior privado, consumo de bens industrializados, carros, financiamentos para a casa própria, empregos técnicos em multinacionais e cargos no governo.

O “*milagre econômico*”<sup>8</sup> brasileiro perante a crise internacional do petróleo em 1974 começa a declinar, e os movimentos sociais renascem e se mobilizam servindo de base de apoio às greves que se espalharam pelo Brasil até 1979, que declinam

---

<sup>7</sup> Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 342) no caso brasileiro, o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais. Nesse contexto, a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no leitmotiv da ideologia tecnicista que embalou o regime militar.

<sup>8</sup> O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas: 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos (Veloso, Vilella e Giambiagi, 2008, p. 222).

novamente com as reformas e o fim do bipartidarismo e a com a retomada do processo eleitoral para os estados da federação. Esse movimento provocou a recriação das centrais sindicais dos trabalhadores. Surgem, então, a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras associações.

Em 1984, o movimento das *Diretas Já*<sup>9</sup> aponta a queda do regime militar, e o país se mobiliza pela elaboração de uma nova Constituição. Com isso, os movimentos sociais imersos na cena política possibilitaram que várias reivindicações tornassem leis abrangendo trabalhadores, mulheres, povos indígenas, menor de idade e diversas outras categorias até então desconsideradas.

Nos anos de 1990, Brasil sofreu o impacto de mais uma crise internacional do capitalismo global, e houve um enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores devido às reformas, ao alto desemprego, à flexibilização de contratos e à economia informal. Esse cenário forçou uma mudança de pauta nas lutas sociais contra as políticas de exclusão social do governo, e a manutenção do emprego em detrimento de melhores condições de trabalho. Assim, ocorre uma desarticulação dos movimentos sociais populares urbanos, enquanto a luta social no campo recrudescer.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST) nasce em meio ao descontentamento com o modelo agrícola vigente, à violência do Estado e à busca pela democratização da terra e da sociedade, ganha os noticiários e torna-se o agente central do principal conflito social no Brasil. A luta, então, ganha novas concepções, tais como a inclusão e integração dos socialmente excluídos.

Gohn (2000) analisa que o processo de exclusão sempre foi regra dominante para as camadas mais populares e sem escolaridade na América Latina e no Brasil. Tal processo atinge os setores da classe operária. Segundo a autora, a exclusão está estruturada em três ordens básica de fatores que atingem a sociedade em geral, seja no campo ou na cidade, resultando no aumento do desemprego e na manutenção das classes sociais.

A origem do processo de exclusão é dada por três ordens básicas de fatores: pelas inovações tecnológicas que eliminam determinadas profissões ou funções na cadeia produtiva; pelas reengenharias

---

<sup>9</sup> De acordo com Bazaga (2013, p. 01), o movimento pelas “Diretas já” foi um momento histórico de grande relevância para a política do Brasil contemporâneo, de abertura política, de participação e mobilização popular, e de construção de um “sentimento nacional” que girava em torno das eleições diretas e da votação da Emenda Dante de Oliveira.

administrativas no mercado de trabalho, reduzindo cargos, hierarquias e funções; e pelas reformas estatais nas leis do país que possibilitam a flexibilização e a desregulamentação do sistema de normas e contratos sociais. (GOHN, 2000, p. 36).

Nos anos 2000, os movimentos retomam a cena na política nacional através das marchas e caminhadas, com destaque na mídia do país, principalmente pelas populações indígenas, em função de sua luta pela demarcação de terras e a exigir seus direitos. O MST ganha novo fôlego e se alastra pelo país; os estudantes voltam às ruas, todos politizados, ganhando apoio de classes políticas e organizações nacionais e internacionais. O desemprego e a corrupção no país tomam lugar central na agenda de protestos.

### 2.3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST)

*Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: “Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros criadores de problemas”. “Pode haver baderneiros entre os sem-terra”, disse, “mas sua luta é legítima e ética”. “Baderneira” é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. **A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma “ordem” injusta.** (FREIRE, 1999, p. 79, grifo nosso).*

Segundo o próprio MST (2010), as sementes desse movimento de trabalhadores provêm das lutas dos indígenas contra a mercantilização e a apropriação de terras pelos invasores portugueses na época da colonização. A história da luta pela terra e o sonho da reforma agrária no Brasil são concomitantes à história do próprio país e sua construção territorial, marcadas por revoltas, conflitos e o surgimento de movimentos sociais.

No final do ano de 1979, no estado do Rio Grande do Sul, centenas de agricultores ocuparam as granjas Macali e Brilhante, surgindo em 1981 nas proximidades dessas áreas ocupadas o primeiro acampamento de agricultores, chamado Encruzilhada Natalino. Novos focos de resistência ao regime vigente surgem em todo o país, agregando posseiros, arrendatários, assalariados e outros segmentos da sociedade. Em contestação ao autoritarismo, as ocupações de terras tornam-se uma das principais ferramentas de expressão camponesa.

No ano de 1984, os trabalhadores rurais envolvidos na luta pela terra e pela democracia se reúnem em um encontro nacional na cidade de Cascavel, no Paraná, e fundam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), visando alguns objetivos principais:

Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; Organizar os trabalhadores rurais na base; Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina. (MST, 2010, p.03).

Para Fernandes (1994) esse encontro representou a fundação e a organização de um movimento camponês sem terra em nível nacional, que iria se articular para lutar por terra e por reforma agrária.

O otimismo da democratização da terra pós-ditadura civil-militar, com o primeiro presidente civil em mais de duas décadas, e a posterior criação do Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRAI) em 1985, que previa o assentamento de mais de um milhão de famílias com a aplicação rápida do Estatuto da Terra, fora sufocado pela elite agrária brasileira.

Em 1985 realizou-se o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra na cidade de Curitiba-PR. Desde então, o movimento passou a defender uma reforma agrária sob o controle dos trabalhadores; a desapropriação de todas as propriedades com mais de 500 hectares; a expropriação das terras das multinacionais; a extinção do Estatuto da Terra e a criação de novas leis.

Ainda que tenha sofrido muitas alterações, na década de 1990, Caldart (1996) declarava:

O MST, fundado há mais de uma década é o mais dinâmico movimento rural da América Latina. Suas atividades envolvem mais de meio milhão de trabalhadores rurais, incluindo membros de cooperativas, ocupantes de terras e afiliados rurais num território que abrange a maior parte do Brasil. Desde o início da década de 80, o MST foi além da assistência social para a classe trabalhadora, ocupando grandes áreas rurais não cultivadas e organizando cooperativas. Transformando num movimento de larga escala para alterar relações de posse da terra e por último o sistema socioeconômico. (CALDART, 1996, p. 19.).

No ano de 1993 foi regulamentada a Lei Agrária (Lei nº 8629, de 25 de fevereiro de 1993), tornando possível realizar desapropriações para fins de reforma agrária. Essa lei, aprovada posteriormente ao governo do presidente da República

Fernando Collor de Mello no início dos anos 1990, e durante o governo de seu então vice Itamar Franco, reclassificou as propriedades rurais segundo a Constituição, eliminando qualquer impedimento jurídico para as desapropriações.

Ainda nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), intensificou-se o êxodo rural, movido pelo endividamento bancário de pequenos agricultores. Foi nesse período que ocorreram os massacres de Corumbiara (1995), em Rondônia, e de Eldorado dos Carajás (1996), no Pará, quando policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra, deixando dezenas de mortos e reacendendo o debate sobre esta realidade.

O governo FHC nunca possuiu de fato um projeto de reforma, embora tenha propagandeado que realizou a maior reforma agrária da história do país. Grande parte dos assentamentos dessa época surgiu pela ocupação da terra através de ações alheias ao governo. Perante esse abandono, as políticas da agricultura familiar e abertura à exportação ao mercado internacional, essa década concentra importantes lutas camponesas, como a Marcha Nacional por Emprego e Reforma Agrária, em 1997, até Brasília.

Para garantir as metas da propaganda do governo, o Ministério do Desenvolvimento Agrário “clonou” assentamentos criados em governos anteriores e governos estaduais, registrando-os como assentamentos novos criados por FHC. Essa tática criou confusão tamanha que, ao final do seu mandato, nem mesmo o INCRA conseguiria afirmar quantos assentamentos foram realizados de fato. (MST, p. 10, 2010).

Em 2002, com o governo Lula, acentuaram-se as expectativas em torno da reforma agrária. No entanto, a situação dos pequenos produtores e assentados continuou se agravando devido ao incentivo governamental ao agronegócio, com predominância de monoculturas e aumento de aquisições de terras brasileiras por estrangeiros, fazendo com que o número de assentamentos implantados fosse diminuindo ano a ano.

(...) após a posse do Governo Lula, em janeiro de 2003, já na dinâmica de concretização das ideias e práticas do neoliberalismo, ocorreram contextos políticos onde a agenda política nacional proporcionou oportunidade para se sugerir mudanças na estrutura fundiária brasileira, ainda que a correlação de forças econômicas não sinalizasse para tal. Assim, tanto a elaboração de anteprojeto do I Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República (I PNRA) em 1985, como a apresentação da Proposta de PNRA para o Governo Lula em outubro de 2003, continham estratégias de ação para a concretização de mudanças da estrutura fundiária brasileira, ainda que

conservadoras, mas capazes de desencadear, se implantadas, um ambiente favorável à consecução de uma reforma agrária de interesse popular. (CARVALHO, 2004. p. 114).

Atualmente, o MST está presente em 23 estados e no Distrito Federal, acumulando mais de 1,5 milhão de pessoas assentadas e/ou acampadas e organizadas em cooperativas e associações. Mesmo sem efetivamente vivenciar o processo de reforma agrária no Brasil, uma das principais conquistas do movimento é manter o tema em pauta. Visa-se, assim, democratização da terra e políticas de reorganização da produção agrícola nacional que busquem conciliar o desenvolvimento econômico do país e a diminuição das desigualdades sociais. Para Pinassi (2009), conforme destaca:

Estamos diante de um quadro que coloca ao MST o desafio (trans) histórico de enfrentar crônicos problemas do prussianismo colonial brasileiro – entre os quais se destaca a forte concentração da propriedade da terra (habilmente transformada pelo capital na mina de ouro do agronegócio) e lidar diretamente com alguns dos mais graves sintomas sociais da atualidade, personificados na militância atingida pelo desemprego estrutural. Nessa medida, acredita-se que o MST, tanto quanto inúmeros outros movimentos sociais de massas que eclodem na América Latina, venham cobrar velhas dívidas específicas da constituição do capitalismo neste cantinho do mundo ao mesmo tempo em que procuram responder às suas contradições mais contemporâneas. O desafio está na predisposição, nas condições potenciais e possibilidades para superá-las radicalmente. (PINASSI, 2009, p. 78).

O movimento apresenta hoje a chamada *Reforma Agrária Popular*, baseada numa produção agrícola de matriz agroecológica, que visa a garantia da permanência das pessoas no campo, com incentivo ao desenvolvimento de agroindústrias, combatendo o êxodo rural. Trata-se de condições que propiciam sobrevivência e geração de renda para os trabalhadores, com escolas e educação, emprego e moradia.

### 3. DA EDUCAÇÃO “NO” CAMPO À EDUCAÇÃO “DO” CAMPO

Pesquisas sobre a organização e as formas de luta e de reprodução dos movimentos sociais do campo têm tomado fôlego nos últimos anos. Dentro desses movimentos, destaca-se o MST. Desde sua criação, podemos observar que esse movimento tem diversificado sua pauta de reivindicações, buscando assegurar, para além da terra, também outros direitos, como o trabalho, a saúde e, principalmente, a educação. A partir de uma visão ampla de educação enquanto processo de formação humana, observamos que, conforme a luta pela terra e a organização coletiva avançam, contribuem para a construção de outras propostas educacionais e práticas sociais que apontam para a superação do capitalismo. Nesta sessão, debatemos a concepção da educação emancipadora, as articulações e mobilizações dos movimentos sociais do campo em torno da educação, as conquistas no campo legislativo por meio das leis e os princípios da Pedagogia do Movimento.

#### 3.1. Por uma Educação Emancipadora: uma escola para além do Capital

*[...] “a escola capitalista não pode jamais pensar em produzir **insubordinação, indignação, rebeldia, luta**, pois se a escola desejar produzir estas características em seus educandos, o sistema capitalista perde um de seus principais fundamentos, a saber: a alienação” (NASCIMENTO, 2011, p. 109, grifo nosso).*

Brandão (1988) afirma que a educação existe mesmo sem escola ou sem organização social complexa: em sociedades estratificadas ou sem divisão social do trabalho, em sociedades com ou sem Estado e na existência ou não de um sistema formal de ensino. A educação sempre foi instituída pelos povos independente do tempo e espaço em que viveram, a partir de suas necessidades e de sua realidade concreta. O mesmo autor destaca que a educação permanentemente existiu em diferentes formatos e intenções, de acordo com o contexto social no qual se inseria. No entanto, à medida que as sociedades foram ficando mais complexas, baseadas nas relações hegemônicas e fortemente comandadas por grupos econômicos

dominantes, essas relações de força impulsionaram a construção de um sistema formal de educação. Nas palavras do autor:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problemas, as formas e os processos de transmissão do saber [...]. (BRANDÃO, 1988, p. 16).

A educação pode existir livremente, de forma horizontal, com a participação de todos, para sociabilização de crenças, ideias e aprendizagem; mas também pode ser construída de forma vertical, “de cima para baixo” para a reprodução e manutenção da ordem vigente. Na sociedade atual, a educação é utilizada pelas classes dominantes como um recurso para a manutenção de sua dominação, e não como instrumento para a emancipação do homem de seus grilhões. Faz-se necessário refletir sobre esse modelo e seu impacto na sociedade contemporânea para a construção da sociedade que almejamos.

Molina (2012) pontua que o reconhecimento por parte dos próprios sujeitos do campo do direito e necessidade de estudar representa uma ruptura com a educação domesticadora e o início da construção de uma educação emancipadora, assim como um novo momento nas relações entre Estado e as camadas subalternas. Segundo o autor, avançar na compreensão, por parte dos sujeitos do campo, a respeito da importância do acesso ao conhecimento e ao direito à educação, foi uma das principais forças que a Educação do Campo conseguiu acumular desde seus primórdios.

A entrada de camponeses, militantes dos movimentos socioterritoriais do campo, na universidade representa uma ruptura com a concepção de reprodução do status das classes dominantes. Além do diploma de cursos superiores, tem-se a reprodução de mão de obra das classes subalternas para o capital. Em primeiro lugar, tal fato significa o rompimento com as cercas do latifúndio do saber e em segundo uma mudança nos objetivos dessa entrada na universidade por esses sujeitos: a busca pela ruptura com a reprodução das hierarquias sociais por meio da apropriação do conhecimento de uma forma crítica, de maneira a se tornar uma rugosidade nas estruturas vigentes e construir uma educação para além do Capital.

Concordamos com Camacho (2008) sobre não haver possibilidades de se construir mudanças em “parcerias” com o capital e com Mészáros (2005), visto que a

construção de uma realidade para além do capital não é uma hipótese idealista, mas possui sentido concreto na criação de outra ordem metabólica antagônica ao capitalismo.

“O conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 62, grifo do autor).

A lógica do capital é irreformável por sua própria natureza, que consiste em uma totalidade reguladora sistêmica incontrolável e incorrigível (Mészáros, 2005). Isso justifica descartarmos qualquer possibilidade de fazer ajustes no capitalismo sem precisar romper com o mesmo. Tal natureza deve permanecer incontrolável e irreformável, sendo antagônica até o mais fundo do seu âmago por conta da subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital. As contradições estruturais profundas do capitalismo levam a crises e misérias da classe operária que não possui os meios de produção (Mészáros, 2007). Loureiro (2004) afirma que essas contradições internas do sistema capitalista, com suas implicações derivadas da coisificação da vida e da alienação humana, demonstram a possibilidade e a necessidade histórica de superar esse sistema vigente.

Nesse debate, Camacho (2008) destaca que, inerente ao sistema capitalista vigente, existirá a exploração direta do trabalho ou a subordinação da renda ao capital. Assim, somente com a construção de outro sistema, pautado em relações equilibradas entre sociedade e natureza, e que supere alienação, estranhamento e coisificação - características fundamentais do sistema capitalista - será possível alcançar a sustentabilidade e a emancipação humana.

Em relação aos atores desse contexto de dominação estrutural do trabalho, conclui-se que trabalhadores e capitalistas sempre serão classes antagônicas, sendo inconcebível que os donos dos meios de produção venham a auxiliar as aspirações das classes subalternas, em termos de mudanças estruturais (Mészáros, 2007). Os padrões de acumulação do capital são ditados pela intensificação da exploração, seja ela tanto da natureza, quanto do ser humano, e tende cada vez mais a intensificar mesmo com a devastação ambiental e a degradação humana. Desse modo, torna-se necessário o controle do tempo pelo capital. Segundo Mészáros (2005), esse tempo de trabalho é explorável, o que culmina num anacronismo histórico, tornando o capital um inimigo da história e,

consequentemente, da humanidade, que só poderá ser destruído com a própria destruição do sistema capitalista.

Construir uma alternativa educacional significativamente diferente requer romper com a lógica do capital e recusar uma proposta de reforma sistêmica na própria estrutura do capitalismo. Do mesmo modo, delimitar uma proposta de educação às margens supressoras dos interesses do capitalismo significa abrir mão de uma transformação social qualitativa de fato (Mészáros, 2005).

Camacho (2008) afirma que um dos objetivos da educação emancipadora é a superação da sociedade estratificada, opressora, alienadora e excludente, e a construção de uma sociedade de iguais, justa e democrática pautada nos interesses coletivos e na socialização da produção material do trabalho humano. Contrária, portanto, como se dá na sociedade capitalista baseada na apropriação privada organizada em uma democracia neoliberal que distribui desigualmente o direito e o acesso às condições essenciais ou a melhores condições de vida.

Milton Santos (2001) reforça que a realidade está engendrada num processo de mudança constante, sendo, desta forma, possível a construção de uma outra realidade contrária ao processo atual. Como a realidade é construída historicamente, o momento presente nos traz possibilidades para uma realidade futura:

[...] devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas pelo que pode efetivamente existir (aqui, ali, em toda a parte). O mundo datado de hoje deve ser enxergado com o que na verdade ele nos traz, isto é, um conjunto presente de possibilidades reais, concretas, todas factíveis sob determinadas condições. (SANTOS, 2001, p. 147).

A educação tem papel importante neste processo de transformação social. Contudo, é fundamental retomar os ideais educacionais encarcerados ou extintos sob o impacto da alienação capitalista, e afastá-lo radicalmente das práticas educacionais dominantes. Nascimento (2011) alerta que o conhecimento científico não significa em si próprio um fator de emancipação, mas deve ser considerado parte do processo de construção histórica de uma alternativa emancipatória à realidade vigente. O autor ainda destaca que, na construção da Educação do Campo, deve-se sempre indagar-se sobre qual sua pretensão, delimitando como antagônicos os objetivos de instrumento de emancipação humana e instrumento de reprodução do capital.

Nesse debate, com base nessas análises, a Educação do Campo, dentro do Paradigma da Reforma Agrária, deve ser uma práxis educativa revolucionária, movida pelo objetivo de emancipação do sujeito do campo. Deve significar, dentro desse contexto, um instrumento contra-hegemônico e antagônico às aspirações do capital. Deve pensar na superação do capitalismo e ser contrária a uma educação domesticadora e reformista, como a Educação do Campo proposta pela lógica do Capitalismo Agrário.

Não se trata de uma tentativa de “reformatar” o sistema capitalista como querem muitos educadores (alguns deles defensores da educação do campo) complacentes que estão com o prenúncio do fim da história. O que realmente importa é ir além do sistema capitalista, prever sua superação, pois senão estaremos, enquanto humanidade, condenados e fadados à barbárie. Assim, para a educação do campo que surgiu no Brasil como alternativa ao sistema de educação reprodutivista da lógica do capital torna-se necessário manter seu principal imperativo ético: ser uma proposta realmente contra-hegemônica e antagônica ao processo de internalização e de subordinação dos valores mercantis por meio da práxis educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação. (NASCIMENTO, 2011, p. 107-108, grifo do autor)

Mészáros (2005) reforça o debate referente ao reformismo, afirmando que não passa de mudanças superficiais com vistas a corrigir algum aspecto pontual, mas que não tem efeitos sobre a essência das estruturas do sistema dominante vigente. Segundo o autor, configuram, assim:

[...] apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26)

Nascimento (2011) reafirma que a Educação do Campo tem que admitir o conflito entre as forças hegemônicas em disputa, seja no território da produção material, seja no território da produção imaterial. Desse modo, se torna indispensável ter a clareza de que a Educação do Campo, que almeja a

emancipação dos povos do campo, não comunga com a lógica do capital, cabendo enfatizar a necessidade e a possibilidade de uma mudança estrutural radical.

Por educação emancipatória podemos entender aquela que viabiliza mudanças nas relações construídas pelo ser humano. Mudanças substantivas, que aprimoram as condições de existência humana: “Essas mudanças são individuais e coletivas, econômicas e culturais, em micro e em macro escala geográfica”. (Camacho, 2014, p. 403). Loureiro (2004) aponta outros aspectos sobre a educação que propicia tais mudanças, classificando-a como:

[...] aquela que possui um conteúdo emancipatório, que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais, econômicas e culturais. [...]. Em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência. (LOUREIRO, 2004, p.89)

Sob essa perspectiva, a Educação do Campo com vistas à construção de uma realidade centrada no ser humano deve ser pautada na luta de classes. Somente com uma práxis revolucionária é possível pensarmos em uma educação realmente emancipatória. Nascimento (2011) destaca que, pensar em uma educação para além do capital, exige pensar em uma sociedade para além do capital, assim como lutar por um objetivo maior que uma educação emancipadora equivale a lutar pela emancipação humana em sua totalidade. Conforme coloca Santos (2001, p. 47), “em uma realidade que o homem acaba sendo considerado um elemento residual”, pensar uma educação emancipadora significa lutar contra a alienação, a barbárie e a intolerância da sociedade de mercado.

As experiências mais exitosas referentes à Educação do Campo emancipatória são aquelas informais, promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, à margem da educação formal preconizada pelo sistema de ensino brasileiro. No entanto, Nascimento (2011) ressalta que algumas práticas progressistas dentro da educação formal também podem compor a construção de uma educação alternativa ao poder hegemônico. Mészáros (2005) colabora nesse sentido, quando afirma que elementos progressistas da educação formal podem ser fundamentais para o rompimento com a lógica do capital na nossa sociedade. Em suas palavras:

Se [...] os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59)

Concordamos com Luckesi (2003) quando destaca o acesso universal a educação como elemento essencial da democratização, bem como o instrumento indispensável na elevação da compreensão da realidade e ampliação da capacidade de ação dos sujeitos. A educação formal se torna, para a grande massa, uma porta de entrada para a compreensão e participação dos sujeitos na sociedade, assim como uma janela para a construção de uma sociedade livre das amarras das classes dominantes e opressoras.

Dialeticamente, o homem é um produto da realidade social na qual se encontra inserido. Logo, produto da própria educação. Porém, é agente ativo nesse processo, criador dessa realidade e dessa educação, sendo sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Assim, uma educação de caráter transformador tem como pressupostos teórico-metodológicos o materialismo histórico e dialético.

A educação, então, sob essa perspectiva, é ao mesmo tempo produto e também produtora da ordem social vigente. Camacho (2008) entende que, desse modo, a educação não é apenas um reflexo da sociedade, mas também não é o único determinante social, estando em uma relação dialética entre o reflexo e a determinação das estruturas sociais contemporâneas a ela. Mas o autor destaca que serão os sujeitos sociais ativos e históricos que definirão a sua contribuição na transformação dessa sociedade. Assim sendo, uma educação libertadora, como qualquer atividade humana que visa à transformação do próprio sujeito, ou suas circunstâncias individuais/coletivas de vida, deve basear-se nas práticas revolucionárias.

Nesse ponto, Camacho (2008) destaca que a perspectiva marxista apresenta duas formas distintas de análise da relação da educação com o sistema capitalista de produção. A primeira é determinada pelas vertentes do materialismo estruturalista, vulgar e mecanicista, e a segunda sob a égide do idealismo simplista e ingênuo. Tais formas perpassam a passividade da educação perante as contradições do capitalismo e sua autorregulação e auto abolição, admitindo uma

participação secundária dos sujeitos, até a potencialidade emancipatória da educação quando não concebida no interior do movimento histórico e ligada a outras dimensões da vida social. Loureiro (2004) alerta sobre ambas as formas:

[...] Nunca é demais destacar que a ação transformadora da educação possui limites, ou seja, não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. Do contrário, se perderia sua dimensão revolucionária. É idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a “salvação do planeta”. Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, no entanto, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história. Por outro lado, é mecanismo estruturalista vulgar subdimensionar a ação humana nas estruturas sociais e a potencialidade transformadora da educação, como se fôssemos seres passivos e totalmente sobredeterminados por essas estruturas - o que seria a negação do sujeito histórico e da práxis, portanto, do próprio sentido que a educação assume na constituição da cidadania e da democracia. (LOUREIRO, 2004, p.97).

Gadotti (1981) relembra que, na concepção Freiriana, ambas as análises extremas estavam incorretas. Entender a educação como reprodutora mecânica da sociedade, negando o movimento da história e a ação dos sujeitos sobre este movimento, é tão limitante quanto compreender a educação como principal impulsionadora da emancipação das camadas subordinadas. Tais visões partem da leitura mecanicista da sociedade pelo idealismo pedagógico. A primeira poda a capacidade dos sujeitos como agentes transformadores da sociedade via a educação, a segunda, potencializa-os via educação somente.

Levando em consideração que a realidade é dinâmica e dotada de contradições, encontra-se nela as possibilidades de transformação. Nesse processo a educação tem a responsabilidade de oferecer aos estudantes as condições necessárias para refletir e repensar a realidade em que estão inseridos, assim como promover o entendimento das estratégias dos opressores, dentro da lógica da luta de classes. *“A superação da ordem social vigente só poderá ser alcançada na medida em que os indivíduos conseguirem entender-se enquanto sujeitos históricos”* (CAMACHO, 2014, p. 406).

A educação, nessa perspectiva, age diretamente sobre os próprios indivíduos, mas participa de forma indireta nas transformações sociais. Ou seja, atua junto à consciência individual dos sujeitos, demonstrando sua realidade e suas contradições presentes nela, instrumentalizando-os para buscar superar concretamente essas contradições. Parafraseando Paulo Freire (1981): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Nesse sentido, a educação auxiliará na transformação dos indivíduos, e estes, por sua vez, na transformação da sociedade.

A participação da educação escolar no processo de transformação social se fará de forma indireta e imediata. O que significa dizer que, de modo específico, ela irá atuar junto à consciência dos indivíduos que atua na prática social, para que esses consigam encontrar, nas contradições presentes em sua realidade social vivida, as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social da qual participará a educação, far-se-á pela transformação do indivíduo. (VIEIRA, 2004, p. 30)

Pensar em emancipação na educação significa escancarar uma sociedade dividida em classes, com práticas sociais distintas e interesses antagônicos. Camacho (2014) discorre sobre como a práxis educativa transformadora é construída a partir da conflitualidade existente na sociedade capitalista, devido à apropriação desigual material e imaterial feita pelas classes sociais dominantes. Tal afirmação indica a construção de uma prática educativa com base no contexto concreto do cotidiano das classes menos favorecidas, pautada nas suas necessidades e aspirações. Somente uma prática educativa dessa natureza forneceria as condições imprescindíveis para que tais grupos possam agir e romper com as relações de exclusão e dominação. Loureiro (2004) pontua: “educar para transformar”, “educar para emancipar” e “práxis transformadora”.

[...] **Educar para transformar** é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. **Educar para emancipar** é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A **práxis educativa transformadora** é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2004, p.131, grifo nosso).

Na perspectiva da Educação do Campo, antes de romper com a ordem vigente é necessário recriar valores e conceitos científicos presentes na nossa sociedade e pensados a partir da perspectiva das camadas dominantes. Oliveira (1998) destaca que a escola, comprometida com a transformação social, deve ser concebida baseada em uma proposta educacional e uma pedagogia que permitam essa reformulação de conceitos e reescreva por sua própria ótica a história de seus sujeitos. Nas palavras do autor:

[...] uma escola comprometida com a transformação da sociedade, ao contrário da ordem vigente, requer uma pedagogia que recrie os valores submersos em nossa ordem social, [...] uma proposta que permita fazer uma reformulação de conceitos científicos, não mais na ótica da dominação, mas naquela que propõe uma história viva do homem e da sua criação. (OLIVEIRA, 1998, p.12)

Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Mészáros (2005), no pensamento de que uma educação comprometida com a transformação social, ao contrário da ordem vigente, tem o papel soberano e fundamental no desempenho de duas funções principais: elaborar estratégias apropriadas para a mudança, e constituir uma consciência emancipatória nos indivíduos (auto-mudança consciente) para a sua concretização.

Segundo Nascimento (2011), o conceito de emancipação deve ser compreendido como a possibilidade de libertar-se de um sistema educacional vinculado à lógica do capital, assim como libertar-se é entendido como um ato histórico concreto, atrelado a condições igualmente históricas e concretas nas inter-relações entre homens e natureza. Nesse sentido, no que se refere à Educação do Campo, somente uma proposta edificada na luta de classes pode resultar em novas relações sociais para além do modo de organização social capitalista e neoliberalista.

Para a Educação do Campo, libertar-se da ideologia da cidadania burguesa é fundamental para emancipar-se. Essa cidadania pauta-se no “empoderamento” dos sujeitos via inclusão de mercado, ou seja, está relacionada à inclusão dos indivíduos no mercado consumidor, apresentando-os o modelo vigente como o único e viável para a realidade. Nascimento (2011) alerta para a retirada da palavra “oprimidos” desse debate e para a ênfase em “exclusão social” como se as únicas opções

fossem a inclusão ou exclusão dentro de um sistema social vigente, não passível de mudanças em sua estrutura. O autor destaca a homogeneização do discurso e a ideologia de um pensamento único, assim como políticas paliativas e uma falsa conquista da cidadania na nossa sociedade atual.

[...] Vivemos numa sociedade do pensamento único, “**fim das ideologias**”, “**fim da história**” e “**fim das utopias**”. [...]. Por isso, não falamos mais de oprimidos, mas de exclusão social. Excluídos do sistema único, do pensamento único, à margem dessa sociedade do capital. Agora, o discurso de todos/as parece ser homogêneo: Queremos entrar na sociedade do espetáculo e do mercado onde o lema e a bandeira única é: Consumir, consumir, consumir. Consumo significa literalmente participar do mercado, ou melhor, comprar. Quem não compra não consome, quem não consome está excluído. A exclusão também é uma forma de barbárie que não produz a possibilidade de uma sociedade emancipada. Contudo, para onde foram os oprimidos? Será que foram incinerados e viraram “**adubos**” da Aracruz Celulose? Evidentemente que eles existem e estão por toda parte, em todo o planeta, em todos os continentes. Mas, diante da falsa conquista da “**cidadania**” outorgada pelo Estado se encontram em transição entre o estado de “excluídos” e ora no estado de “**incluídos**”. Há uma alternância em ambos os espaços. Os que permanecem no estado de “**excluídos**” são socorridos por políticas paliativas e compensatórias em nome de um direito social historicamente negado [...]. (NASCIMENTO, 2011, p. 119, grifo do autor)

A emancipação é uma ação contra-hegemônica das classes oprimidas contra a organização social opressora. É o oposto de regulação, e geram consciências emancipadas engendradas pela ação de movimentos sociais em detrimento de consciências coisificadas, características do sistema capitalista. Em outras palavras:

[...] A regulação é uma ação hegemônica da sociedade moderna que consegue êxito na produção de “**consciências coisificadas**”. Por outro lado, a emancipação é uma ação contra-hegemônica ou mesmo não hegemônica que por meio das alternativas dos movimentos sociais, das redes solidárias e dos grupos sociais coletivos buscam conscientemente novas “**consciências emancipadas**”. Assim, entendo que precisamos urgentemente realizar esta transição paradigmática que supere as “consciências coisificadas” e reinvente as “consciências emancipadas”. (NASCIMENTO, 2011, p. 123, grifo nosso)

Neste debate cabe a Educação do Campo a prática da pedagogia libertadora de Paulo Freire, pautada no compromisso de transformar qualquer condição que impeça o homem de “Ser Mais” e disposta a compreender as determinações sobre este homem, intervir sobre elas e libertá-lo. É a partir da crítica à educação burguesa

que surge os pressupostos da educação emancipadora, pensada sob uma perspectiva progressista e transformadora, oposta à legitimação dos privilégios de classe da educação conservadora. A escola, nesse contexto, deve minar as estruturas capitalistas, e não conservá-las, tornando-se um lugar de contra-hegemonia e, a educação, um instrumento de luta da classe oprimida.

Toda realidade está submetida à possibilidade de nossa intervenção. A história da luta pela justiça rural e agrária neste país revela a superação da posição inicial da adaptação e adequação, inclusive como uma forma de defesa. Uma das razões da minha luta e presença no mundo é que, como educador, eu posso contribuir para que se vá além dessa passividade, do que chamo de posturas rebeldes e transformadoras do mundo. (FREIRE, 1997)<sup>10</sup>

Camacho (2008) destaca que a educação alcança seus objetivos emancipatórios conforme possibilita a construção da consciência crítica. É esta que dá autonomia ao indivíduo de ler a realidade para além do discurso ideológico dominante, formando valores e pensamentos antagônicos a este discurso e fundamentando a opção política pela construção coletiva de alternativas para oposição a ele. Assim, não podemos desconsiderar o caráter revolucionário da Educação do Campo e o movimento dos Movimentos Sociais do campo no compromisso com o acesso ao conhecimento, à educação transformadora e à formação política dos indivíduos.

### **3.2. MST e Educação do Campo: mobilizar, conquistar e construir**

*“Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para **conquista/construção** de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis [...]” (DECLARAÇÃO 2002, p.12, grifo nosso)*

Buscando romper com a lógica da escola como reprodutora da ordem social vigente, o MST foi um dos principais atores sociais a pressionar por políticas públicas, para a Educação, que considerassem as especificidades do campo. Em 1997, um exemplo desse movimento foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o

---

<sup>10</sup> Paulo Freire, em entrevista concedida à TV PUC de São Paulo, em abril de 1997.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Movidos pelo desafio de “pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais” (Santos, R., 2012, p. 6), foi lançado, ao final do encontro, um Manifesto aos brasileiros, indicando a oposição dos educadores e educadoras da Reforma Agrária ao projeto neoliberal de educação que ocorria no Brasil, bem como a necessidade de construção de um novo projeto de sociedade brasileira.

Em 1998, surge a Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, promovida por grupos de trabalho e apoio à reforma agrária, promovendo e gerindo ações conjuntas a nível nacional sobre a escolarização da população do campo. A Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo promoveu, em 1999, um Seminário, resgatando o surgimento da parceria entre MST, CNBB, a UNICEF, a UNESCO e a UnB, princípios, valores, objetivos, práticas e o desafio da permanência da articulação e movimento, além de duas Conferências Nacionais por uma Educação básica no campo (1998-2004).

Em sua primeira edição (1998), as discussões subsidiaram a temática de que não bastava ter escolas “no” Campo, mas escolas “do” Campo. Baseadas em uma série de encontros estaduais, expressavam a ideia de que a Educação do Campo precisava ser diferenciada e voltada para a formação humana, assim como associada à Reforma Agrária e à visão crítica sobre a necessidade de mudanças profundas na estrutura agrícola do país. Participaram dela, juntamente com todos os movimentos sociais do campo, os sindicatos rurais, as federações e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Além de debates e discursos, as linguagens da cultura do campo foram valorizadas através de música, dança, dentre outras expressões, e caracterizaram a Conferência como:

[...] um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (SANTOS, R., 2012, p. 12)

O evento fortaleceu a oposição dos atores do Campo aos princípios da Educação Rural, que estabelecia a educação do campo apenas como uma extensão da educação da cidade, marginalizando essa modalidade e menosprezando a qualidade do ensino. Sua visão era de que os moradores do campo necessitavam de uma educação básica menos elaborada. Os textos sínteses dessa Conferência foram intitulados “Educação básica do campo: compromissos e desafios” e “Educação básica do campo: desafios e propostas de ação”, nos quais reafirmam a necessidade uma Educação do Campo construída por moradores do campo e não que venha de fora, de cima para baixo.

Em sua segunda edição (2004), lembraram os debates ocorridos na Conferência anterior, relatando as conquistas, tais como as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a inclusão das temáticas acerca da Educação do Campo na agenda de movimentos sociais e sindicatos rurais. No texto Base, intitulado “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, pretende-se que a Educação no campo seja assumida como Política Pública, pautada no TEXTO BASE II CNEC (2004), que traz os seguintes aspectos: negação das políticas assistencialistas, compensatórias ou compassivas, que concebem o campo como atrasado e fadado ao desaparecimento; superação do uso privado na máquina pública; negação de uma educação do campo voltada ao agronegócio, assim como o campo como lugar de negócios em detrimento de um lugar de construção sociocultural; novas políticas públicas para um novo campo, negando as políticas tradicionais de manutenção das escolas rurais e exaltando o direito à terra e à permanência dos trabalhadores sobre ela; Políticas Públicas como garantia de direitos, principalmente a Educação; Políticas Públicas universais aliadas a Políticas Públicas educacionais do Campo, garantindo os direitos humanos e sociais da população do campo; Políticas Públicas específicas para o campo, considerando a heterogeneidade dos espaços rurais, assim como seus diferentes atores sociais, destacando que, principalmente, as políticas educacionais devem considerar essas especificidades no próprio currículo, no processo de ensino aprendizagem, no material didático e sobretudo na formação de educadores para o campo. Ademais, são abordados assuntos como: Financiamento da Educação; Gestão da Política Pública; Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo; Reconhecimento e formação dos Educadores do Campo; Assistência Técnica; e Educação Profissional. Nesse texto compreende-se:

[...] que é preciso uma formação profissional sustentada em um modelo de desenvolvimento sustentável do campo e da floresta que possibilite a permanência dos (as) jovens no campo. Para tanto, faz-se necessário uma Educação Profissional nos seus vários níveis que garantam: Educar os (as) jovens agricultores (as), visando o aprimoramento técnico-científico, por meio de uma formação integral; Envolver no processo educativo as famílias e as comunidades dos (as) jovens; Criar iniciativas diversificadas para transformar a realidade sócio-humana das Comunidades. (TEXTO BASE II CNEC)

Dalmagro (2011) defende que a participação do MST nesses eventos foi um dos principais estimuladores na criação do chamado Movimento Por Uma Educação Básica do Campo, pois contribuiu para a elaboração de várias políticas públicas para a educação, tais como o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nas palavras do autor:

[...] foi um dos principais estimuladores na criação desse movimento, tendo emprestado inclusive seu acúmulo educacional como base que impulsionou o que veio a se chamar Educação do Campo, tanto no que diz respeito às práticas educacionais que se desenvolviam nesse espaço quanto à necessidade de políticas públicas. (DALMAGRO, 2011, p. 70)

Criado em 1998, e incorporado ao INCRA em 2001, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) resultou dessas pressões por políticas públicas promovidas pelo MST junto à Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo. Objetivando promover a educação formal para os trabalhadores rurais assentados, desde o ensino básico até o superior, este programa trabalha com a Pedagogia da Alternância, ou seja, concilia um período do aluno na escola e outro na comunidade e promove o intercâmbio dos dois contextos. Iniciou-se pela formação de jovens e adultos e pela formação de educadores para área de reforma Agrária, se estendendo posteriormente ao ensino técnico e superior junto a parcerias com Universidades Públicas. A saber, priorizou-se:

[...] cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com a mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como, por exemplo, os cursos técnicos no âmbito da Agroecologia e da administração de cooperativas, e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, na perspectiva de criar condições para a ampliação da oferta da Educação Básica no meio rural, com a formação de educadores de suas próprias comunidades. As necessidades de formação de profissionais foram se diversificando, relacionadas às diferentes demandas para promoção do desenvolvimento

dos assentamentos. Atualmente, em nível superior, realizam-se cursos em várias áreas, como Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA e JESUS, 2011, p. 36)

O PRONERA, no entanto, passou por diversos problemas na década de 2000, com denúncias e investigações que alteraram o seu funcionamento. No chamado Acordão 2.653/08, o Tribunal de Contas da União (TCU) proibiu o pagamento de bolsas a professores que são funcionários públicos, exigiu licitações das Universidades para os cursos em todos os níveis, e determinou a exclusão da participação dos Movimentos Sociais no processo de planejamento, execução e avaliação do programa, sendo esta última considerada contra a Constituição, como citam Molina e Jesus (2011):

[...] um atentado contra os princípios constitucionais, notadamente em relação à autonomia universitária e contra a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no seu art.1º, institui os Movimentos Sociais como educadores, junto com a família, os processos de trabalho, a sociedade, entre outros. (MOLINA e JESUS, 2011, p. 30)

As consequências do Acordão foram tratadas pelo CONTAG e TCU em uma audiência no ano de 2010, o que originou o Decreto Federal número 7352/2010, que definiu a função do Programa e a Política de Educação no Campo. Segundo Ribeiro (2011), priorizou-se o ensino fundamental e médio, o superior e a formação de professores, e criaram-se alguns empecilhos para a realização de cursos de graduação como agronomia e Direito, por servirem às demandas dos Movimentos Sociais. Contudo, o PRONERA permitiu o debate sobre as políticas públicas da educação no Campo em novos espaços, e suas experiências foram utilizadas em outros programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como o PROJOVEM Campo e o PROCAMPO.

O I ENERA, também culminou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecidas pelo Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002<sup>11</sup>. No Parecer, destaca-se o descaso da legislação brasileira para com a educação rural, assegurada apenas no início do século XX, motivada pelo intenso êxodo rural e a fim de aumentar a produtividade do campo, e não com o intuito de promover uma educação de qualidade no ambiente rural. A Educação no

---

<sup>11</sup> Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 podem ser encontrados no caderno 4 da coleção Por Uma Educação do Campo, organizado por Edgar J. Kolling, Paulo R. Cerioli e Roseli S. Caldart, intitulado “Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas”.

Campo é interpretada de modo a abranger a heterogeneidade de espaços no campo assim “incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2002b, p.01). Em subtítulos, aborda temas como: 1. A Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras; 2. Educação Rural e Características Regionais; 3. Expansão da Rede de Ensino e Valorização do Magistério; 4. O Ensino Profissionalizante Agrícola; 5. Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Na Resolução, delibera-se que a identidade da escola do campo é definida pelo emaranhado de vínculos que ela estabelece com o contexto em que se encontra, assim como as demandas sociais podem ser aspectos estruturantes das políticas educacionais que a envolvem. Em seu Art. 2º, podemos entender por Diretrizes:

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002a, p.01)

Fernandes (2002) afirma que os movimentos sociais envolvidos na conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, assim como a do PRONERA e outras políticas públicas voltadas para o campo, reconhecem seu dever em manterem-se articulados para cumprimento das leis, reafirmando seu compromisso e responsabilidade em fazer cumprir:

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos, as Diretrizes correm o risco de serem letra morta no papel. (FERNANDES, 2002, p. 100)

Em 2002, na cidade de Brasília, ocorreu também o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, promovido pela Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (UnB, MST, UNESCO, UNICEF, CNBB), e contou com o apoio do PRONERA, INCRA, Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Como pauta, foram debatidos temas como a situação e as perspectivas do povo do campo na atualidade brasileira, a

implementação das políticas públicas da Educação do Campo, e o trajeto percorrido pelo Movimento Por Uma Educação Básica do Campo. Houve também troca de experiência na construção das escolas rurais, discussões sobre os próximos passos e os desafios futuros. Desse evento originou-se a chamada “Declaração 2002”, que retoma a construção histórica da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, os debates da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e a conquista do Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Pontuam-se dois grandes objetivos, sendo eles:

1. Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
2. Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educacionais que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (KOLING, CERIOLI, CALDART. 2002, p.12)

Na Declaração 2002 são estabelecidas também treze convicções e linhas de ação para a construção de projeto específico Por Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação. Brevemente, as convicções perpassam por ideias como: o centro do trabalho no ser humano; o contraponto à Educação Rural tradicional; a escola “do” campo; a vinculação do projeto de educação do campo com o projeto de desenvolvimento nacional; as raízes da escola do campo na Educação Popular e na Pedagogia do Oprimido; a preocupação prioritária com a escolarização da população do campo; a formação de educadores e educadoras do campo e sua valorização; defesa de um projeto de educação integral e emancipação humana; o reconhecimento dos espaços criados pelos movimentos sociais do campo como espaços formativos; a produção de conhecimentos nas práticas sociais; participação democrática; conhecimento da legislação educacional brasileira, seus avanços e brechas e consolidação da Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo.

O documento ainda sugere 19 propostas de ação para o governo, sendo elas: implementação de um programa de formação para os educadores do campo; ampliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA); garantia da Educação infantil e Fundamental nas comunidades do campo e transporte para o ensino médio na

região; realização de formação técnica para os trabalhadores do campo; implementação de políticas públicas de valorização dos professores do campo; realização de concursos públicos para professores; produção de materiais didáticos específicos para as escolas do campo; construção e manutenção das escolas do campo; equipar pedagogicamente essas escolas; incentivo às pesquisas que contemplem o campo; divulgação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; criação, dentro do MEC, de uma secretaria ou coordenação para a Educação no campo; realização de oficinas e seminários em diferentes níveis; valorização das práticas inovadoras de Escolas do Campo; garantia de gestão democrática; garantia de escolas agrotécnicas, criação de políticas de financiamento para a educação do campo, delimitação clara sobre as responsabilidades de cada esfera do poder público no financiamento da Educação do Campo; e ampliação do PRONERA.

Ribeiro (2011) destaca outras políticas públicas que cruzaram os anseios do Movimento Por uma Educação Básica do Campo (PUEBC), abordando as diferenças deste com o chamado Programa Educação Ativa (PEA) - (1997-2007), apoiado pelo Banco Mundial (BM). O autor defende que o segundo é uma reação ao primeiro, caracterizado por uma investida da lógica capitalista na Educação do Campo, na década de 1990. A autora aponta três elementos diferenciadores entre ambos: o primeiro caracteriza-se pela diferença entre os objetivos da Educação, enquanto o PEA segue as diretrizes da política econômica capitalista, características da Educação Rural; o PUEBC é orientado por um projeto popular de educação pautado na solidariedade. O segundo diz respeito à escola. O PEA pauta-se numa escola “no” campo, porém modelada na cidade, subordinando o rural ao urbano. Em contrapartida, o PUEBC deseja romper os muros dessa escola multisseriada rural, e propõe uma escola “do” campo com acesso a todos os níveis de ensino:

A ação do Movimento Camponês baseia-se no entendimento de que os trabalhadores do campo, como também os da cidade, têm o direito a ampliar seu conhecimento e, com isso, a acessar a escola desde a básica até a universidade. (RIBEIRO, 2011, p. 34-35)

O terceiro elemento diferenciador é o currículo. O PEA, estrutura seu currículo, segundo Ribeiro (2011), de modo a manter as bases do sistema capitalista e classes dominantes vigentes, no qual tudo é mercadoria, inclusive a produção humana, podendo, portanto, ser flexível e descartável. Em contraponto, o PUEBC

defende um currículo baseado nas práticas sociais dos sujeitos do campo, na luta social e na produção do conhecimento para a emancipação humana.

Em 2009, no Rio Grande do Sul, ocorreu o Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, organizado pelo MST e pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com apoio do MEC e outros parceiros, discutiu-se temas como a conjuntura do campo, a luta pela reforma agrária, as dificuldades e os desafios da educação do campo, a situação da educação pública no estado e no país, o fechamento de escolas itinerantes, entre outros. Tal encontro demonstra a continuidade das pressões dos movimentos sociais e entidades parceiras pelas políticas públicas de educação do campo, e a permanência desse tema nas pautas em nível estadual e nacional.

No ano de 2010, criou-se em Brasília o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Dois anos mais tarde, reúne-se novamente para debater o andamento da Educação do campo a nível nacional. Nesta ocasião reitera-se a oposição à Educação Rural voltada ao Sistema Capitalista, e reafirma-se a importância da Educação do Campo focada na necessidade da população do campo, que se associa:

[...] à Reforma Agrária, à soberania alimentar, à soberania hídrica e energética, à agro biodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira. (CARTA-MANIFESTO FONEC)

Bastiani (2014) ressalta que, na carta-manifesto oriunda do FONEC:

[...] denunciam que o campo brasileiro vive o aprofundamento do capitalismo dependente que, por sua vez, está associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro, tendo nas leis sua legitimação, e a contingência de recursos da Reforma Agrária, saúde e educação que resultam na desterritorialização das comunidades camponesas. (BASTIANI, 2014, p. 85)

Para finalizar, a carta-manifesto tece críticas ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado no mesmo ano (2012), que caracterizou uma nova política pública de educação para o Campo. O programa tem por objetivo apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e

Municípios. Na implementação da política de Educação do Campo, visa ampliar o acesso e qualificar a oferta da educação básica e superior, por meio de ações que promovam a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC, Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013.) Para os participantes do Fórum, essa proposta é insuficiente para suprir as demandas da educação do Campo, pois ainda se baseia na ideia de educação rural e traz uma proposta de fora para dentro do campo sem a possibilidade de construção coletiva por seus próprios sujeitos. Todos esses debates demonstram que, apesar de várias conquistas, a Educação Rural ainda reluta a deixar o campo, sendo apoiada por políticas públicas que reforçam o campo como área produtivista e não como um espaço social heterogêneo, onde ocorre uma construção social dos sujeitos que nele vivem.

Segundo o MST, a educação escolar é apenas uma das formas de educação:

[...] os sujeitos não se formam somente na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que historicamente o MST vem lutando tenazmente para que todos os Sem Terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana. (MST, 2001, p. 244)

Desta forma, para o MST, a escola, ao mesmo tempo em que pode servir para a reprodução da ordem social vigente e ao modelo de produção capitalista pelos grupos dominantes, também é um terreno fértil de resistência e rompimento com a estrutura social estabelecida, desde que pautada nas vivências dos sujeitos e para emancipação destes. Portanto, as escolas dentro dos acampamentos e assentamentos do MST não são meras instituições de ensino, mas uma construção histórica de um projeto de Educação do Campo para o campo.

### 3.3. Educação do Campo e Legislação: as lutas fazem as leis

*No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que **reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.** (FONEC, 2012, p. 14, grifo nosso)*

Fernandes (2004) afirma que a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio. A conquista pela Educação do Campo é uma conquista da luta dos povos do campo dentro desses contextos. Resultou também na elaboração de leis para essa modalidade de ensino, assim como alguns programas educacionais voltados aos estudantes do campo, tais como o PRONERA, o Programa Saberes da Terra (PST), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Apesar das dificuldades de aplicabilidade e precariedade, são práticas concretas e reconhecidas como direito dos camponeses.

Camacho (2014) afirma que, referente à Educação do Campo na Legislação Brasileira, podemos destacar as seguintes leis: a Constituição Federal (CF) de 1988 nos Art. 205, 206, 207; o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010) de 2001 - Lei n.º 10.172; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 - Lei n.º 9.394; o Decreto 7.352 de 2010 (Art. 11-18); as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, relativas às normas para o Ensino Superior no Brasil, normas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação Tecnológica; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 (Resolução CNE/CEB nº 01/2002); a Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 - Pedagogia da Alternância (BRASIL/PRONERA, 2011) e acrescentamos, ainda, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020).

O texto base das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo destaca que a legislação brasileira sempre tratou a Educação do Campo de modo periférico e residual. Tal situação só começa a ser modificada pela pressão dos movimentos sociais do campo, que em suas articulações buscaram mudar essa visão historicamente construída no nosso país. Na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, alerta-se

[...] há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. (BRASIL, 2002b, p. 11)

Embora um país de tradições agrárias, o descaso com a Educação do Campo por parte dos dirigentes nacionais sempre foi evidente; historicamente priorizou-se uma economia pautada nas grandes propriedades rurais e nas formas de trabalho escravo. Tais questões evidenciam a ausência dessa temática nas Constituições de 1824 e 1891.

Em 1923, nos anais do I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, apareceu uma introdução à Educação Rural. No entanto, conforme alerta Fernandes (2004), o modelo proposto nessa época era uma forma de educação domesticadora, que tinha por objetivo controlar as classes baixas, ou seja, um modelo patronal das elites dominantes sobre os povos do campo, aliado com a política de aumentar a produtividade do campo e conter o movimento migratório crescente.

[...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas. (BRASIL, 2002b, p. 05)

Faz-se referência à educação rural pela primeira vez na constituição de 1934. Tal efeito fora fortemente influenciado pelas ideias do Movimento Renovador e do Manifesto dos Pioneiros, perante um contexto de insatisfação de vários segmentos da sociedade da época, quando mudanças na correlação de forças da sociedade promoveram profundas reformas educacionais nesse período. Nas constituições de 1937 e 1946, o modelo de educação rural é mantido. Entretanto, a transição da elite agrária para as elites industriais emergentes caracteriza o ensino agrícola como forma de intensificar a subalternização dos trabalhadores ao sistema

capitalista de produção. Em 1937, devido à intensificação da industrialização no país, temos o aceno à educação profissional, considerada um dever do Estado e direcionada às classes mais pobres. O Estado deveria fundar institutos de ensino profissional e dar subsídios à iniciativa privada.

Dessa forma, a Constituição de 1937:

[...] sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola. (BRASIL, 2002b, p. 7)

Na Constituição de 1946, por sua vez, ocorre um processo de descentralização em relação à educação. A União continua responsável pelo atendimento escolar, e é assegurada a gratuidade do ensino primário. No entanto, o texto transfere à iniciativa privada a responsabilidade pelo custeio ao incremento do ensino nas áreas. O Art. 168 destaca a responsabilidade das empresas com a educação e determina, no seu inciso III, que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes” (BRASIL, 2002b, p. 9).

Nas constituições de 1967 e na emenda de 1969 - frutos da ditadura militar - não há mudanças desse modelo hegemônico de educação. Mantém-se a obrigatoriedade de custeio do ensino primário gratuito por empresas convencionais agrícolas e industriais aos trabalhadores e seus filhos. Em 1969, delimita-se a obrigatoriedade desse ensino aos filhos dos empregados entre os sete e quatorze anos de idade.

De fato, é na Constituição de 1988 que a educação é promulgada como direito de todos e dever do Estado, o que promoveu a possibilidade da construção de uma Educação do Campo para o contexto dos povos do campo. Entende-se também a obrigatoriedade dessa modalidade dentro da educação pública no país, abrindo caminho ao tema em outras leis tais como a LDB de 1996, conforme diz o parecer nº 36/2001:

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país. Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. (BRASIL, 2002b, p. 10)

No seu Capítulo III, intitulado “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição de 1988, vigente até os dias de hoje, destaca-se a educação como direito de todos, obrigatória e de modo gratuito, devendo o Estado Brasileiro ofertá-la com igualdade de acesso e permanência, como segue:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1988, p.123)

Segundo Molina (2004), tem-se a partir de então duas grandes conquistas para a Educação do Campo, sendo a primeira a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e a segunda a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). No primeiro texto, embora denominada ainda como “Educação Rural”, introduziu-se um artigo específico sobre a modalidade; já o segundo documento pode ser considerado a primeira legislação específica para Educação do Campo, trazendo novas possibilidades em consideração às especificidades da educação nas áreas rurais. Ambas as leis foram sancionadas a partir da criação do PRONERA e da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, e representam conquistas de todos os movimentos sociais do campo, cuja união via mobilização e lutas em comuns resultaram em textos constitucionais. As lutas criam as leis (Camacho, 2014, p. 410).

Caldart (2005) destaca que, além da luta por políticas públicas ser bandeira comum dos movimentos sócio territoriais do campo, abrangendo desde o Paradigma da Reforma Agrária ao Paradigma do Capitalismo Agrário, essa articulação promoveu as questões educacionais do campo brasileiro à inclusão nas pautas do Governo. Em suas palavras:

[...] Outra conquista importante está sendo à entrada da Questão da Educação do Campo na agenda de luta e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. (CALDART, 2005, p. 1)

As políticas públicas asseguradas pela legislação são um importante instrumento na construção da Educação do Campo. No entanto, é necessário a luta constante para que as mesmas sejam cumpridas e que as especificidades do campo sejam contempladas.

No artigo 28 da LDB, assegura-se que:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 16)

Verifica-se, deste modo, que, de acordo com a LDB, para a educação em áreas rurais deverá haver adaptações no sistema de educação básica levando em consideração as características de cada localidade. Tais adaptações referem-se a currículo, métodos de ensino, calendário conforme os ciclos agrícolas e clima e características gerais do trabalho no campo. A inovação desse texto dentro das políticas públicas educacionais está no reconhecimento da diversidade e heterogeneidade das populações e culturas do campo, o que possibilitou, segundo Fernandes (2004), a elaboração de diferentes diretrizes operacionais para cada contexto.

Camacho (2014) esclarece que:

A criação de conteúdos curriculares e de metodologias adequadas à realidade das populações rurais significa que o que vai ser ensinado em sala de aula deve partir da realidade na qual o educando está inserido. **É uma educação contextualizada espacial e historicamente. No caso dos educandos que participam dos movimentos sociais, a inserção dessa realidade em sala de aula passa a ser garantida legalmente.** Isto quer dizer que os sistemas de educação, em sua maioria municipal e estadual, que negam a participação dos movimentos sociais na escola, estão desrespeitando a legislação vigente específica sobre a Educação do Campo. (CAMACHO, 2014, p. 416, grifo nosso)

Referente ao primeiro item do artigo 28 da LDB, “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, esta educação contextualizada analisa de forma crítica e refuta a ideologia de que a urbanização e o agronegócio são os únicos caminhos para o progresso. Tal percepção é bastante difundida pela educação urbana neoliberal e desestimula os estudantes a permanecerem no campo apresentando a cidade como lugar atrativo e superior. Por meio de conteúdo baseado na realidade do campo e no histórico de lutas para a conquista da terra, permite-se que o estudante construa historicamente sua identidade como um sujeito social do campo, e reconheça seu espaço geográfico como espaço social por ele construído, valorizando seu modo de vida. Acrescenta-se aqui, também, algumas disciplinas específicas voltadas à produção da propriedade e suas etapas.

A LDB traz também a possibilidade de adequação da educação escolar com o contexto dos estudantes do campo, principalmente a respeito da necessidade de adequação do calendário escolar aos ciclos agrícolas e condições climáticas. Considerando que o trabalho agrícola é sazonal, a organização do modo de vida no rural difere muito do urbano, uma vez que, por mais dotado de tecnologia, a produção no campo respeita ciclos naturais que não podem ser artificializados, tais como o plantio e a colheita. Isso caracteriza uma enorme diferença entre as formas de produção no campo e na cidade, devendo, portanto, os calendários letivos serem diferentes.

Inerente à questão dos ciclos naturais da produção é o modo de vida do camponês, pois a dinâmica da própria produção exige o trabalho familiar e, por sua vez, que os estudantes ajudem no trabalho nos períodos de plantio e colheita. A não adequação do calendário a essa dinâmica do trabalho no campo, faz com que os estudantes deixem de frequentar as escolas nesses períodos específicos, o que se torna uma das causas da evasão escolar no campo. Essa adaptação refere-se ao

terceiro item do artigo 28 da LDB – “adequação à natureza do trabalho na zona rural”. Camacho (2014) destaca a inter-relação mútua entre esses três itens do artigo 28 da LDB, e ressalta:

Não temos que fazer o modo de vida camponês se adaptar ao calendário da educação urbana, mas o contrário, os sistemas de educação é que devem se adaptar ao modo de vida camponês. Como temos uma lei que permite esta adaptação, ela tem que ser cumprida. (CAMACHO, 2014, p. 418)

Apesar das conquistas em textos constitucionais e legislações específicas para Educação do Campo, reforçadas pela LDB em 1996, essa modalidade ainda enfrenta grandes limitações. Podemos pontuar a divisão de responsabilidade entre as esferas públicas na oferta da educação básica. Nessa divisão, cabe ao município a responsabilidade pelos anos iniciais do Ensino fundamental, que em sua maioria optam em transportar os alunos da área rural para as escolas na cidade. Com isso, desconsideram o processo de resistência cultural e política do campesinato como elemento do processo educativo (Camacho, 2008), além da viagem cansativa dos estudantes como desestímulo no processo de ensino aprendizagem.

Movidos pela facilidade de maior organização e menor gasto financeiro, contrapondo-se à Educação do Campo emancipadora, na concentração de todos os estudantes do município na cidade, é retirado dos alunos do campo as especificidades territoriais-educacionais garantidas na lei e, conseqüentemente, a possibilidade de construção de uma identidade territorial e de classe camponesa e a decorrente construção e produção dos territórios camponeses.

Com relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Fernandes (2004) destaca que elas representam um avanço real para a Educação do Campo. Munarim (2006) aponta que, embora apresente algumas fragilidades de conteúdo, foi uma grande conquista dos movimentos do campo, marcando um encontro entre o estado e a Sociedade. Em suas palavras, o segundo autor afirma:

[...] as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual “ponto de encontro” entre Estado e Sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de

ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política. (MUNARIM, 2006, p. 18)

As Diretrizes Operacionais têm por objetivo principal adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Além disso, identifica a escola do campo como aquela que está vinculada à realidade espaço-territorial dos estudantes, valorizando os saberes populares, a memória coletiva e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002a. p.01)

Dessa forma, a proposta é de uma escola resultante da participação da comunidade, dos movimentos sociais do campo e do sistema de ensino formal. Nos artigos número 9 e 10, fica evidente o protagonismo dos movimentos sociais, indicando que os mesmos podem subsidiar as políticas educacionais. Assim sendo:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002a. p. 01)

Já no artigo 11, em seu inciso II, indica-se a construção de escolas autônomas, que desenvolvam a autogestão. Assim, incentiva-se uma abordagem solidária e coletiva das questões do campo, que devem promover uma autogestão desde o processo de elaboração, até o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas dessas escolas.

Ainda referente às conquistas da Educação do Campo na legislação brasileira, devemos destacar o Decreto nº 7.352/ 2010, que elevou esta modalidade de ensino à condição de política de Estado. Por essa via, assegurou-se o reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito da educação, quanto da obrigatoriedade do Estado, na promoção e na garantia ao cumprimento das intervenções que atendam às especificidades do campo e da universalidade da

oferta. Ademais, o texto reconhece a diversidade do modo de vida e da territorialidade dos sujeitos do campo, como se observa a seguir:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

I - *populações do campo*: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - *escola do campo*: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 01)

No seu artigo 2º, pontua os princípios da Educação do Campo, sendo eles:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 01)

Os princípios da Educação do Campo são seguidos pela premissa de que o governo federal tem como obrigação garantir as políticas públicas de Educação do Campo. Afirma-se no artigo 3º:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 02)

Elenca, ainda, no artigo 12, os objetivos do PRONERA, a saber:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010, p. 12)

O Plano Nacional de Educação (PNE - 2011-2020) também traz em seu texto outras conquistas no arcabouço jurídico em relação à Educação do Campo. Dentre elas podemos destacar a Meta 2, que indica a Universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos de idade, seguindo as estratégias em seus subtópicos:

- 2.5 - Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.
- 2.7 - Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena. (BRASIL, 2011, p. 04)

Embora a mobilização dos povos do campo, a articulação de instituições e movimentos sociais tenham resultado, legalmente, em muitas conquistas em torno da Educação do Campo, é preciso destacar que tais conquistas não chegaram de forma homogênea no espaço rural brasileiro. Devido à organização do Sistema de Educação Nacional e descentralização de responsabilidades entre as esferas do poder público (Federal, Estadual, Municipal), em alguns estados e municípios ainda aplicam-se a mesma metodologia e conteúdo dos grandes centros urbanos nas escolas do campo, principalmente em assentamentos e acampamentos, onde a luta do MST por uma educação que respeite a realidade dos estudantes assentados e um ensino respeite as especificidades dos estudantes-camponeses-assentados ainda continua, mesmo com tal modalidade garantida por leis. Há, ainda, controvérsias sobre experiências praticadas no campo e se de fato podem ser consideradas Educação do Campo. Isso porque, podemos adquirir o vício de assinalar Educação Rural como sinônimo de Educação do Campo, ou escolas nas

áreas rurais que dizem que trabalham na perspectiva da Educação do Campo, mas declinam em suas práticas.

A luta prescreveu as leis, mas, sem a continuidade da luta, as leis não se materializam. Nas palavras de Fernandes (2004):

[...] sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correntes correm o risco de ser letra morta no papel. É fundamental que os sujeitos que construíram as condições para que tivéssemos essas Diretrizes continuem a acreditar que mudar é difícil, mas é possível, como afirma Paulo Freire [...] (FERNANDES, 2004, p. 144)

É importante destacar que, em todo o percurso da Educação do Campo, a luta dos trabalhadores via mobilização social significa muito mais do que uma característica. São, sim, uma necessidade perante os governos para que as suas reivindicações se transformem em pautas a serem debatidas e consideradas.

### **3.4. MST e a Pedagogia do Movimento: o movimento educativo da vida**

*“[...] a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque **assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento**” (MST, 2005a, p. 239, grifo nosso)*

Os debates, os estudos e as pesquisas sobre a educação dentro do MST se intensificaram desde a criação do Setor de Educação, em 1988. Foram resultados de grande esforço e organização de pais e professores, além de base para orientação nas práticas escolares dentro do movimento.

A esse setor delegou-se o importante desafio de encontrar a:

[...] progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que tem contribuído a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que trazem para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, fora e dentro da escola formal. (MST, 2005a, p.17)

No entanto, é somente em 1991 que os Sem Terra vão definir, pela primeira vez, as diretrizes para a construção da educação e da escola proposta por eles. Assim, estabelecem no 6º Encontro Nacional do MST, em Piracicaba, no estado de

São Paulo, o chamado “Documento Básico do MST”, que preveem linhas e metas gerais de atuação para cada setor, inclusive para o Setor da Educação, a serem alcançadas até o ano de 1993.

Elaborado a partir de vivências durante o processo de criação das escolas dos Sem Terra e seu processo de ensino aprendizagem em assentamentos e acampamentos, o documento resulta de diversas discussões coletivas, e é tomado como orientador dos processos educativo nas escolas do MST desde então. Organizado em duas partes, a primeira “Linhas Políticas” aborda os princípios da proposta pedagógica na implantação das escolas dos assentamentos e acampamentos a serem seguidas no MST. Tal proposta baseia-se na ideia da produção do conhecimento dialético, democrático e crítico da realidade social através de uma prática pedagógica transformadora, capaz de sustentar a interação entre atores escolares e escola, aliando a produção do conhecimento e a organização produtiva da comunidade. Na segunda parte - “Orientações” -, delimita-se a forma de ação política interna e externa na luta pela criação de unidades escolares, buscando conciliar políticas de fortalecimento da proposta pedagógica do MST a nível nacional e “*estratégias de luta frente ao poder público para a efetiva viabilização e implantação da escola por eles idealizada*” (Machado, 2014. p. 155).

Neste documento, também, surge pela primeira vez a preocupação do MST oficial em relação ao ensino fundamental, visando a criação de escolas de Ensino Fundamental I em todos os assentamentos e garantias junto ao Estado das condições necessárias para a aprendizagem, ressaltando a necessidade de:

- Elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos.
- Elaborar um “Manual Nacional de Educação”, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST. (MST, 2005a, p 30)

Neste momento, é evidente a crítica por parte do Movimento ao modelo de escola pública vigente preconizado nos estados e municípios que não possuíam um currículo para atender à necessidade dos alunos nas escolas do campo. Segundo Machado (2014), o fato de o MST acreditar que a produção do conhecimento não se realiza de forma neutra, estando diretamente ligada à divisão social do trabalho, justifica a proposta de um currículo mínimo adequado à realidade desses alunos,

que contemplaria a proposta pedagógica e de ensino aprendizagem a serem adotadas nas escolas do MST.

O MST não quer, e acredita que não pode se apropriar da ciência da classe dominante. Sua visão é a de que o ensino deve partir da prática para levar ao conhecimento científico da realidade. Desse modo, o conhecimento científico comprometido com os seus objetivos deve ser para todos e não um privilégio de poucos (Machado, 2014).

Publicado em julho do mesmo ano que o “Documento Básico para a Educação” (1991), o texto intitulado “O que queremos com as escolas dos Assentamentos”, publicado no Caderno de Formação nº 18, foi elaborado com base nas experiências de mais de dez anos de práticas educativas das escolas de assentamentos. Se o anterior dava prioridade ao ensino fundamental dentro do MST, este foi a “primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pelo movimento” (MST, 2005a, p. 7).

[...] vale a pena destacar o raciocínio básico formulado na época de elaboração deste caderno porque ele continua orientando o trabalho do setor de educação até hoje: uma das tarefas da escola é a de ajudar a preparar os futuros militantes do MST e para a causa da transformação social. Esta preparação implica em capacitar as crianças para transformar a realidade, construir o novo, a partir de aprender a enfrentar os problemas concretos que existem no assentamento (ou no acampamento), mas cultivando uma perspectiva social mais ampla. (MST, 2005a, p. 7-8)

Novamente dividido em duas partes, as ideias são formuladas entre sete objetivos e sete princípios pedagógicos inter-relacionados, a serem alcançados e postos em prática pelas escolas de assentamentos. Eles são definidos da seguinte forma:

Objetivos:

1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) Ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3) Construir o novo; 4) Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) Ensinar a realidade local e geral; 6) Gerar sujeitos da história; 7) Preocupar-se com a pessoa integral (MST, 2005a, p. 34).

Princípios:

1) Todos ao trabalho; 2) Todos se organizando; 3) Todos participando; 4) Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5) Todo o ensino partindo da prática; 6) Todo professor é um militante; 7) Todos se educando para o novo. (MST, 2005a, p. 37)

Analisando brevemente tais objetivos e princípios, propostos no documento, nota-se a consolidação do discurso da “escola diferente”, criada pelos MST desde as primeiras ocupações ainda na década de 1980. São propostas que partem de experiências e vivências nas escolas dos assentamentos e acampamentos com o passar dos anos. Revelam também a necessidade de a prática escolar estar alinhada ao trabalho manual e intelectual, bem como de uma escola voltada para a realidade do alunato, capaz de formar sujeitos capazes de transformar o contexto onde vivem e seu entorno.

Nota-se também a concepção de educador preconizado através desses princípios e objetivos. Na “escola diferente” do MST, o professor não pode ser um mero transmissor de informações, ou expectador do processo de ensino aprendizagem. Cabe a ele compartilhar com seus alunos a realidade vivenciada, e articular os ensinamentos escolares ao cotidiano dos acampamentos e assentamentos, contribuindo para a construção do conhecimento e para a formação dos sujeitos em cidadãos, militantes e protagonistas do seu próprio destino.

Considerando os educadores como peças fundamentais no processo educacional, com vistas à efetivação da sua proposta de educação, em 1992, o Setor de Educação do MST, avançando nos debates apresentados até então, e inaugurando o “Boletim de Educação do MST”, publica um texto intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”. A elaboração de tal documento visava justamente orientar e subsidiar o trabalho desses educadores e deixar mais nítidas as características que as escolas do MST precisavam ter para a efetivação dos seus objetivos e princípios pedagógicos. Buscando contemplar a escola em sua totalidade, o texto apresenta dez pontos para expressar a proposta educacional do Sem Terra que são fundamentais para a consolidação da pedagogia que o MST pretendia. Estão assim organizados:

- 1) A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
- 2) A escola deve capacitar para a cooperação;
- 3) A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
- 4) A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
- 5) A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
- 6) O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
- 7) O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
- 8) O professor tem que ser militante;
- 9) A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
- 10) A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST, 2005a, p. 39-40)

A escola, dessa forma, é responsável por demonstrar e combater a luta de classes no campo, produzindo uma consciência histórica e crítica pautada na organização e empenho do coletivo. Pensar e discutir uma proposta de currículo comum a todas as escolas do MST, em escala nacional, tornou-se fundamental. Diante disso, em 1992, surge o documento chamado “Como fazer a escola que queremos” (Caderno de Educação nº 1), publicado pelo MST e marco inicial da coleção “Cadernos do MST”, referencial para os debates e reflexões sobre a educação escolar do MST até os dias atuais.

[...] o foco deste Caderno é o currículo escolar, e a preocupação principal é com uma orientação metodológica para implementação de nossa proposta de escola, especialmente nos assentamentos. (MST, 2005a, p. 8)

Visando as questões metodológicas desenvolvidas por seus educadores nas escolas de assentamentos e acampamentos, o MST produz um documento organizado em duas partes, demonstrando sua preocupação com a práxis de sua proposta educacional e com o alinhamento com o currículo. Na primeira parte, chamada “Como planejar nosso trabalho de acordo com esse currículo que parte da prática”, orienta o professor a planejar seu trabalho em oito pontos, conforme se observa abaixo:

1. Ter bem claro os objetivos da escola;
2. Transformar a realidade em temas geradores;
3. Definir os objetivos específicos para cada unidade temática;
4. Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças;
5. Escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou tema;
6. Pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula;
7. Prever os recursos e materiais necessários;
8. Pensar como poderá ser feita a avaliação. (MST, 1992, p.11)

Dessa forma, explicita-se que todo aprendizado nas escolas do MST necessariamente precisa estar atrelado à realidade concreta de seus alunos, assim como deve ser baseado no contexto social em que vivem os assentados. Com isso, favorece o entendimento desses espaços, a compreensão dos conflitos e a busca por soluções para os problemas da comunidade.

Na segunda parte do texto, denominada “Material para consulta”, exploram-se os conteúdos a serem ensinados pelos professores. O material trata de orientar os educadores quanto aos temas a serem abordados, relacionando a esferas como a

do trabalho, da economia, da saúde, da cultura, da política, entre outros. Seguem os temas:

1. a) Nosso assentamento; b) Nossa luta pela terra; c) Nossa cultura e nossa história de luta; d) Nosso trabalho no Assentamento; e) Nós, nosso trabalho e natureza; f) Nossa saúde; g) Nós e a política; 2. Questões ou problemas ligados ao tema; 3. O que queremos com cada área de estudo: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão. 4. Sugestões de listagem mínima de conteúdos a serem tratados de 1ª a 4ª séries nas escolas de assentamento: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão; 5. Sugestões específicas para a área de alfabetização. (MST, 1992, p. 13)

A tarefa de educar no campo, especificadamente dentro dos assentamentos e acampamentos, exige, além de um grande esforço dos atores escolares, um alinhamento entre esses profissionais e a proposta da escola, a prática social desse espaço e suas demandas. Todavia, o documento focaliza a metodologia voltada para a prática. Segundo o MST (2005a), se o objetivo é preparar para a prática, a escola deve ser organizada em torno da prática, assim como há a necessidade de um currículo centrado na prática, fazendo de ambos o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

No enalço de tal retórica de reforçar a valorização da prática escolar, em 1993 foi publicado o texto “A importância da prática na aprendizagem das crianças”, destacando:

[...] a necessidade de construir uma metodologia de aprendizagem-ensino cuja ênfase esteja na aprendizagem-capacitação e no trabalho com “objetos geradores”, visando a educação (especialmente habilidades e posturas) de sujeitos capazes de intervir na realidade concreta, e construir na prática este novo projeto de campo e de sociedade discutido e defendido pelo movimento. (MST, 2005a, p. 8)

O mesmo documento apresenta dois motivos básicos pelas quais as escolas dos assentamentos e acampamentos devem partir da prática no ensino para seus alunos. O primeiro deles é o motivo de que o ensino torna-se mais útil e seu significado adquire muito mais valor perante os alunos e a comunidade ao se trabalhar a prática, na escola, através do estudo das necessidades concretas. O segundo motivo é que os conteúdos são mais facilmente assimilados quando se aprende na vida prática, proporcionando uma aprendizagem mais simples e rápida. Destacam-se ainda nessa publicação duas maneiras de produção de conhecimento

pautado na prática vivenciada pelas crianças Sem Terra. Uma das maneiras seria a pesquisa de teorias sobre a prática que se transformariam em “Temas Geradores” sobre práticas reais, ou seja, assuntos ou problemas da realidade, gerando um conhecimento “de fora para dentro”. A outra maneira seria o estudo de práticas reais, da família, da comunidade, que se transformariam em “Objetos Geradores” para a produção do conhecimento “de dentro para fora”. Ambas as maneiras devem ser trabalhadas simultaneamente, produzindo duas formas diferenciadas de aprendizado, integrando o momento da “formação” com o momento da “capacitação”.

Assim sendo, respectivamente:

[...] partir de uma teoria sobre a prática e não de uma prática real. Pode ser uma teoria mais elaborada, que encontramos nos livros, nos textos em geral, ou pode ser uma teorização mais simples, de alguém que conta uma experiência, conversa sobre fatos, ou imagina como poderá fazer alguma coisa. [...] a escola é apenas o momento da teoria. A prática acontece antes, depois, mas não durante. [...] as práticas se transformam em TEMAS GERADORES, ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores (MST, 2005a, p 84).

[...] as práticas transformam-se em OBJETOS GERADORES, ou seja, as ações das crianças sobre um determinado objeto ou realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação, vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças. (MST, 2005a, p. 85)

Em 1994, o MST publica, no Boletim de Educação nº4, o texto “Escola, trabalho e cooperação”. Nele, nota-se a preocupação com a fundamentação teórica e a necessidade de reafirmar uma proposta de educação que una teoria e prática. Esse documento também reforça a relação entre trabalho e educação, fundamentada na chamada “pedagogia do trabalho”, e orienta a militância do movimento e os cursos de formação para jovens e adultos.

Este texto está dividido em quatro partes, sendo elas “O trabalho educa”, “A escola pode educar pelo trabalho”, “O MST e a escola do trabalho” e “A escola do trabalho: cooperação e democracia”. Encontram-se, respectivamente, na primeira parte, a definição da relação entre escola e trabalho e valorização pela produção de conhecimento através do mundo do trabalho. Nele, destaca-se a visão de trabalho educativo, pois estabelece relações do sujeito com o meio ambiente e a sociedade onde vive, determinando as condições de sobrevivência e conseqüentemente a

consciência social do indivíduo. O trabalho também estimula a produção de novos conhecimentos, uma vez que o homem, na busca de melhor sobrevivência e/ou produção, eleva sua técnica e produz novas tecnologias, indispensáveis a sua atuação sobre o espaço e ação efetiva sobre a natureza. Assim, à medida que o trabalho exige mais complexidade, o homem tende a superar suas necessidades e superar-se. Desse modo, torna-se necessário, neste momento, a crítica à pedagogia da palavra, refutando apenas o aprendizado teórico e estreitando as relações com a pedagogia da práxis.

Na segunda parte, estão apontadas as justificativas para relacionar a educação e o trabalho, sendo uma delas respaldar-se no caráter educativo do trabalho, como apresentado na primeira parte. Outra se refere à atuação da escola como facilitadora do trabalho educativo, pois relaciona reflexões sobre o mundo do trabalho e vivencia situações relacionadas ao mundo do trabalho da própria comunidade, principalmente próprias dos assentamentos e acampamentos. O documento define, nesse ponto, as concepções de como deve ser implantada a pedagogia do trabalho, orientando que a escola deve pautar-se na produção do conhecimento com base nas práticas sociais e no trabalho, uma vez que é o local onde teoria e prática se encontram plenamente durante o processo de ensino aprendizagem. Temas como organização, cooperação, disciplina, unidade, construção da democracia, entre outros, são sugeridos para a construção sólida da consciência crítica e coletiva das crianças Sem Terra.

A terceira parte concentra-se na importância da construção de uma escola militante, que atue na luta dos Sem Terra propondo objetivos concretos dentro deste contexto, assim como descreve a metodologia, que pode ser aplicada em qualquer assentamento ou acampamento, a ser desenvolvida nesses ambientes escolares, expressas na relação entre escola e trabalho. A tal fato, destaca-se um cuidado entre os fins que o processo pedagógico deseja atingir de modo geral, respeitando-se as especificidades de cada assentamento ou acampamento.

Na quarta e última parte, o foco reside na organização e gerenciamento das escolas para se atingir os resultados esperados, a gestão democrática, cooperação comunitária, transparência nas relações e respeito aos atores escolares que são vistos como principais pontos no processo educativo da “escola diferente”.

Em 1995, dada a grande preocupação dos educadores das escolas do MST e as grandes dificuldades de implementação da proposta pedagógica expostas nas

reflexões e documentos até então, o MST, no Caderno de Educação nº 6, publica um texto intitulado “Como fazer a escola que queremos: planejamento”, um documento voltado especificadamente às práticas docentes e ao planejamento da prática educativa. Organizado em seis tópicos, o documento traz um detalhamento das ações que devem ser desenvolvidas nas escolas do MST pelos professores, desde o planejamento até a aplicação da proposta pedagógica preconizada pelo Movimento. A partir de 1995, tendo se concentrado até então nos anos iniciais de escolarização, o MST passa a demonstrar preocupação efetiva em abordar um currículo mínimo para os anos finais do ensino fundamental. Tal interesse já havia se iniciado no ano de 1993, em cursos de capacitação do Coletivo Nacional de Educação do MST, mas com foco nos conteúdos referentes a cada disciplina neste estágio do ensino. Em 1995, então, após várias abordagens e discussões a respeito, surge o documento “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta”. Destaca o MST que esse texto:

[...] não chegou a entrar dessa forma nas coleções e materiais de educação do MST, mas que foi a elaboração que serviu de base para a produção, anos mais tarde, do Caderno sobre Educação Fundamental [...]. Este texto é o primeiro do MST preocupado especificamente com os anos finais da educação fundamental: garantir acesso nos próprios assentamentos (o que continua um problema sério até hoje), e discutir um currículo adequado aos nossos objetivos e às necessidades de formação dos adolescentes e jovens assentados [...] (MST, 2005a, p. 9)

No documento, os objetivos propostos para o ensino dos anos finais foram basicamente os mesmos atribuídos às escolas de anos iniciais do ensino fundamental, que constam nos textos anteriores elaborados pelo MST: permanecem a defesa da escola diferente, a preposição da educação e trabalho e a formação crítica do sujeito social Sem Terra. Destaca-se, no entanto, a concepção de escola como instrumento de promoção do desenvolvimento rural e um currículo mais focado na relação escola e realidade rural. Ademais, nas disciplinas obrigatórias acrescenta-se então a parte diversificada do currículo, estabelecendo o ensino de Técnicas Agropecuárias, Agroindústria, Administração Rural, Educação ambiental, Cooperativismo, entre outras (MST, 2005a, p. 144).

O material estabelece também os chamados Eixos Temáticos, que:

[...] são grandes temas ou assuntos, que dizem respeito a realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST; e que se

forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para a nossa unidade e identidade nacional. Chamamos de eixos temáticos e não de conteúdos, porque não se encaixam numa só disciplina, mas sim requerem uma abordagem interdisciplinar, ou seja, rompe com aquela separação estanque que costuma haver entre as disciplinas. (MST, 2005a, p. 144)

A educação para os Sem Terra do MST não se restringe à escola, e nem somente ao trabalho com crianças (MST, 2005a p.9). O Movimento retoma a discussão em torno da sua filosofia da educação em 1996, repaginando sua linguagem com a publicação, no Caderno de Educação nº8, do texto “Princípios da educação no MST”. Tal documento faz grandes análises sobre os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos estabelecidos como base para implantação da escola do campo dentro dos assentamentos e acampamentos. Nota-se a preocupação em solidificar a proposta educacional da escola do campo, amenizando o percurso. O documento, se comparado aos textos anteriores, de fato amplia os debates sobre as escolas do campo, principalmente no campo das ideias, da diversidade de assuntos e do modo mais detalhado de suas explicações, contemplando as práticas vivenciadas pelos atores escolares em toda trajetória da educação para assentados e acampados. Desta forma, faz-se o esforço em estabelecer as diferenças entre princípios filosóficos que:

[...] dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. (Caderno de Educação nº. 8 apud MST, 2005a, p. 160)

E os princípios pedagógicos, que:

[...] se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. (MST, 1996 apud MST, 2005a, p. 160)

Publicados no Caderno de Educação número 8, no ano de 1996, são respectivamente os seguintes:

Princípios filosóficos:

1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo;

- 2) Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana;

Princípios pedagógicos:

- 1) Relação entre teoria e prática;
- 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa;
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais;

Em 1997, reflexões durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), corrido na Universidade de Brasília (UNB), deu origem a uma publicação avulsa, intitulada “Pedagogia da Cooperação”. Na publicação, demonstra-se a necessidade de produzir nas escolas de assentamentos e acampamentos uma “pedagogia da cooperação”, o que servirá para ampliação e concretização dos princípios filosóficos e pedagógicos definidos anteriormente. Aprovada pelo coletivo da militância do MST, a proposta ressalta que não se trata de uma “nova pedagogia” ou uma “nova orientação” a ser implementada nas escolas do campo do MST, mas uma pedagogia que deve fazer parte do processo de ensino aprendizagem dos Sem Terra baseada na ajuda mútua e na cooperação dentro desse processo, e que rompe com as estruturas verticais das escolas tradicionais.

Dessa forma, tornou-se essencial para a prática dessa pedagogia explorar claramente, no que tange à educação, os dois conceitos que a sustentam: o “trabalho cooperado”, entendido como “*valor de classe; eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas*” (MST, 2005a, p. 182), e também o conceito de “cooperação” resumido “*como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais*” (MST, 2005a, p. 182). É importante destacar que o MST entende que tal concepção pedagógica deve se estender a todos os estágios de ensino, mas analisa que o ensino fundamental é o nível mais favorável ao desenvolvimento satisfatório dessa

proposta, e que ambos os conceitos sintetizam brevemente a ideia do MST de uma escola de cogestão:

[...] alunos, professores, escola e comunidade. Todos eles são responsáveis pelo bom andamento da escola, que vai desde o cuidado com a parte estrutural até a organização da forma burocrática e a organização do processo de ensino aprendizagem. (MACHADO, 2014. p. 168)

Em 1998, o texto “Escola Itinerante em acampamentos do MST”, inaugurando uma coleção de textos, e posteriormente a revista “Fazendo Escola”, retoma de maneira específica uma discussão recorrente desde as primeiras ocupações de terras nos anos 1980 e no início dos anos 1990, sobre a preocupação do Movimento com as escolas organizadas nos acampamentos. Tal texto registra e sistematiza as experiências educativas do MST e socializa as experiências pedagógicas das escolas Itinerantes. Preocupados com as condições dos Sem Terrinha do MST, e baseado em relatos dos educadores em acampamentos no estado do Rio Grande do Sul, desenvolveram reflexões sobre questões fundamentais de interesse dessas escolas, tais como:

[...] sua criação legal, condições de funcionalidade, local de trabalho, como são trabalhadas as questões pedagógicas, a realidade dos professores e a participação das crianças acampadas nas ações de luta pela terra. (MST, 2005a, p. 185)

Demonstrando que a educação é uma luta histórica dentro do MST, o referido texto, dividido em duas partes, reflete sobre o direito à educação e sobre as condições das crianças na situação de assentados, em seguida descreve a organização das Escolas Itinerantes em etapas. Os conteúdos ali apresentados são correspondentes aos objetivos de cada etapa de ensino e ao funcionamento da escola em tempo integral, dividido entre aulas e oficinas pedagógicas. No que tange a esse aspecto, o MST (2005a) destaca:

As etapas previstas na Proposta Pedagógica da Escola Itinerante caracterizam-se pela flexibilização e pela integração. A organização curricular prevista a cada etapa possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos conforme o processo de cada aluno, aluna. No momento em que a criança construir as referências correspondentes a cada etapa, ela passará para a etapa seguinte, ficando claro que o ingresso ou a passagem das etapas poderá acontecer em qualquer época do ano letivo, a partir da avaliação realizada pelos professores. (MST, 2005a, p. 189)

Segundo o MST (2005), as Escolas Itinerantes, com base em sua proposta pedagógica, têm por objetivo principal o exercício da cidadania. Tal exercício proporciona ao alunato a possibilidade de compreender e interpretar de modo crítico o seu processo histórico, assegurando as condições necessárias para a formação de um sujeito transformador: aquele que se transforma e é capaz de transformar o contexto onde vive. Dessa forma, preconiza-se uma proposta voltada às necessidades, interesses e realidades desses alunos, priorizando o diálogo, a participação, a democracia e o compromisso com a mudança social.

Em 1999, o MST volta-se novamente para o ensino fundamental ao elaborar o texto “Como Fazemos a Escola de educação fundamental”, no Caderno de educação nº9. Essa publicação analisa as funções sociais da escola e inverte a lógica de planejamento do processo de ensino e aprendizagem adotado pelo MST até o momento. Tal inversão tem por referência a concepção do MST sobre a sala de aula como ponto de partida para o processo educativo e o processo de ensino aprendizagem da sala para fora. O novo documento inverte esse pensamento, centralizando as relações sociais e humanas para o planejamento do aprendizado nas escolas dos assentamentos e acampamentos, e reflete sobre como o processo de ensino deve ser valorizado na sua totalidade, desde a organização da escola até o ensinamento dos conteúdos e suas didáticas.

[...] se as relações sociais constituem o centro, a base da formação do ser humano é especialmente sobre elas (nos diferentes tempos e espaços onde acontecem), que devemos incidir nossa atuação pedagógica fundamental. (MST, 2005a, p. 10)

O MST reafirma nesse texto que, em sua pedagogia, o princípio educativo fundamental é o próprio movimento, iniciado na construção de uma identidade que perpassa de uma condição social de sujeito “Sem Terra” para uma identidade a ser cultivada “Sem Terra do MST”. Essa identidade, se produzida como modo de vida, transforma-se em cultura e espalha valores humanitários. Conforme aponta Machado:

[...] todo o processo de ação e atuação do MST, deve ser entendido como um processo educativo, que criou valores e produziu a identidade de uma categoria social, constituída por cidadãos dignos, capazes de lutar pela construção de sua própria história. (MACHADO, 2014. p. 170)

Portanto, a escola deve refletir as práticas do Movimento, e ser compatível com a identidade dos Sem Terra, conforme preconiza o documento:

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade *Sem Terra*, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. É também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. (MST, 2005a, p. 201)

Embora a chamada “Pedagogia do Movimento” seja a principal proposta desse documento, o MST justifica não ter criado uma nova pedagogia. O conteúdo deve ser compreendido como uma forma de trabalhar as matrizes pedagógicas, colocando-as em movimento. Ademais, apresentam algumas “Propostas Pedagógicas”, cuja utilização dessas formas pedagógicas formam a denominada “Pedagogia do movimento”, sendo elas: a) Pedagogia da Luta Social; b) Pedagogia da Organização Coletiva; c) Pedagogia da Terra; d) Pedagogia do Trabalho e da Produção; e) Pedagogia da Cultura; f) Pedagogia da Escolha; g) Pedagogia da História; h) Pedagogia da Alternância (MST, 1999). O uso desse conjunto de pedagogias, ajustado à lógica do projeto histórico do MST, caracteriza uma escola pautada pela formação humana, que humaniza seus participantes e seu entorno e que cultiva valores humanos.

Para que a “Pedagogia do Movimento” seja implantada de forma eficiente nas escolas do campo, o MST estabelece quatro importantes dimensões que devem reger sua construção e organização: 1. Estrutura Orgânica; 2. Ambiente Educativo; 3. Trabalho / Produção; 4. Estudo (MST, 1999). A Estrutura Orgânica diz respeito ao dever da escola em planejar a estrutura e as relações escolares como parte do processo de ensino aprendizagem, com base nos princípios do MST que prezam pela organização coletiva, atribuindo a todos a oportunidade e a responsabilidade de participar, opinar e decidir sobre tópicos de interesse comum. A escola, assim, deve ser democrática e possuir uma auto-organização. Por Ambiente Educativo entende-se uma forte relação entre teoria e prática que extrapola os limites da escola e se estende a tudo que envolva a vida do aluno, porém, atribuindo à sua vivência uma intencionalidade educativa. Isso propicia que as relações do cotidiano produzam novos conhecimentos e contribuam na transformação da vida social das crianças. Com relação ao Trabalho e Produção, busca conciliar o trabalho como princípio

fundamental, desmistificando e superando a concepção que o trabalho manual é inferior ao trabalho intelectual e à produção. Nesse sentido, a escola pode contribuir para o desenvolvimento produtivo dos assentamentos ou acampamentos. O Estudo, por sua vez, estabelece uma inter-relação entre o conhecimento científico e os saberes populares, ambos capazes de gerar conhecimento com sentido social agregado, para assim transformar a realidade.

No ano de 2001, voltado ao papel social da escola e da educação, o Setor de Educação do MST elabora um texto chamado “Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST”, parte da coleção Fazendo Escola, que sintetiza as ideias e concepções políticas de educação e de escola para o Sem Terra, publicada nos documentos anteriores apresentados neste trabalho. No mesmo ano, a coleção Boletim de Educação nº 8 lança o documento “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”. Nele traz reflexões acerca das práticas e concepções de educação que o MST vinha construindo e aplicando nas escolas de acampamentos e assentamentos com base na Pedagogia do Movimento. Dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, defende a ideia de que o MST tem uma pedagogia baseada no próprio movimento do Movimento, cuja luta coletiva contribuiu significativamente para a construção de uma visão de mundo própria dos sem terra e na construção histórica da identidade dos Sem Terra do MST como já foi discutido acima.

Tal modo de vida se contrapõe aos valores cujas sociedades neoliberais capitalistas se baseiam. Suas práticas compõem as propostas pedagógicas nas suas escolas, transformando os assentamentos e acampamentos em novos espaços sociais, os Sem Terra em novos atores sociais e inserindo ambos no movimento da história, como espaços e sujeitos de uma organização social que luta pela reforma agrária e por amplos direitos.

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento da história, e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade Sem Terra, a identidade dos lutadores do povo, e está se transformando, se reeducando como ser humano. (MST, 2005a, p. 236)

Neste ponto, segundo Machado (2014), são colocados três grandes desafios para a tarefa educativa do MST, conforme apresentamos abaixo:

O primeiro é o de humanizar a família, auxiliando-a a romper com o processo de degradação ao qual sempre esteve submetida, quando ainda não participava do Movimento. O segundo é produzir, na família, o modo de vida e os valores que sustentam o movimento e, o terceiro, é o de multiplicar e ampliar as ideias e os valores do movimento, para que outras categorias assumam conjuntamente a luta pela reforma agrária, contra as injustiças sociais. (MACHADO, 2014. p. 173)

Para superação desses desafios acima descritos, o Movimento deve fazer as constantes reflexões sobre as suas ações e pautar seus processos educativos sempre na perspectiva da formação humana e de cidadãos conscientes e atuantes na luta de classes. Caldart (2004) destaca que um desses processos educativos é o movimento da luta, que provoca enfrentamentos, vitórias e derrotas, promovendo a construção da identidade e a produção da história dos Sem Terra, educando-os quanto à postura diante da realidade dos assentamentos e acampamentos. Para tal é indispensável a convivência na coletividade que desperta a sensação de pertencimento ao Movimento, que justifica a luta da comunidade e promove o engajamento pelas causas coletivas. Dessa forma, a mística do Movimento acolhe os sujeitos como integrantes da nova família, e as relações sociais estabelecidas também são de grande aprendizagem e se dão pelo cultivo de valores como da solidariedade dentro da própria organicidade do MST. Importante destacar também, como aponta Caldart (2004), que, dentro do processo pedagógico, o aprendizado pela crítica e autocrítica se desenvolve na vida em comunidade e é essencial para a construção da identidade e da história no MST.

Portanto, a pedagogia do MST é aquela que não cabe na escola, pois envolve outras dimensões da vida e *“a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento”* (MST, 2005a, p. 239). Assim sendo, o Movimento refuta o modelo de escola pré-estabelecido, fixo, imutável, e propõe um modelo dinâmico, que vai sendo produzido junto à construção histórica do próprio MST e com base nos seus princípios filosóficos e pedagógicos, aliando práticas do Movimento a lições pedagógicas e desenhando o processo de ensino aprendizagem.

Podemos dizer, com isso, que essa escola é uma “oficina de formação humana” (MST, 2005a, p. 244):

[...] aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. (MST, 2005a, p. 240)

De fato, o MST tem uma proposta de pedagogia real, que produz ensinamentos necessários ao contexto do sujeito do campo e para o campo, que está em movimento conforme o movimento do próprio MST. A ação pedagógica atua intencionalmente, de forma planejada e orientada por um projeto de ser humano e de sociedade via educação, cooperação e práticas sociais.

Após a primeira parte do documento definir e analisar claramente a Pedagogia do Movimento proposta pelo MST, a segunda parte, com o título “Acompanhamento do MST as escolas de educação fundamental”, busca garantir que essa pedagogia seja de fato aplicada nas escolas do Movimento. Segundo o MST (2005a), três importantes aspectos se destacam: o primeiro é a ausência de um método específico para acompanhamento das escolas, com adoção de práticas a serem observadas e sistematizadas nas escolas dos acampamentos e assentamentos; o segundo, a existência de diversos e diferentes níveis de acompanhamentos, que podem ser gerenciados pelo próprio MST ou coletivos locais e nacionais organizados pelo Setor de Educação para a orientação e acompanhamento no dia a dia dessas instituições de ensino do Movimento; o terceiro consiste na necessidade de superar os preconceitos, assim como os idealismos que possam interferir na construção da escola e da Pedagogia do Movimento. O MST ainda destaca considerar as contradições envoltas no contexto da luta pela terra e trabalhar pedagogicamente com elas (MST, 2005a).

Caldart (2004) afirma que todo o processo histórico construído pela trajetória da luta e conquista da terra contribuiu para a formação do sem terra como sujeito social “Sem Terra do MST”, assim como no surgimento de novos espaços sociais no campo, que são os acampamentos e assentamentos de terras. Sendo assim, todo esse processo também é educativo e de formação humana pautado numa construção coletiva e baseado nas experiências e práticas sociais, transformando os sujeitos.

#### **4. PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: “OCUPAÇÃO DA ESCOLA”, TENSÕES E IMPASSES DE PERCURSO, E TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA O ATUAL MOMENTO**

A Educação do Campo pode ser considerada um fenômeno recente na realidade educacional brasileira, e tem os movimentos sociais como principais protagonistas. Dessa forma, para uma análise da sua situação atual, torna-se fundamental a interpretação do seu percurso como um todo ao longo de sua história. Esta sessão busca analisar a constituição originária da Educação do Campo, identificando seu contexto, suas práticas e seus sujeitos principais que se desenrolam no processo de “ocupação da escola” e “apropriação da Educação” pelo MST. Em seguida, discutimos as tensões e impasses, as contradições do seu percurso, que são produzidos principalmente pela própria relação entre os modelos de produção distintos existentes no campo (agronegócio x agricultura camponesa) e pela relação entre os movimentos sociais, especialmente o MST e o Estado, na luta por uma educação emancipatória e por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação no local onde vivem. Por fim, são consideradas algumas tendências e desafios principais da Educação do campo, relacionando-os com a ofensiva do Capitalismo, a investida de empresas nas políticas e programas educacionais e a consequente tutela do Estado, e a perda do protagonismo e criminalização dos movimentos sociais no contexto brasileiro na atualidade.

##### **4.1 A “ocupação da escola” e a “apropriação da educação” pelos Sem Terra**

*“O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos.” (Leandro Konder, 2003)*

Caldart (2000, p. 144) afirma que “*tratar de Educação no Movimento é tratar de escola*”. Quando nos referimos à “ocupação da escola” pelos Sem Terra, não estamos tratando de um momento de ocupação, mas sim de um processo dentro da sua trajetória histórica. Segundo a autora, observando a história do MST, essa afirmação de que o movimento ocupou a escola adquire três significados principais.

Em primeiro, Caldart (2000) destaca-se a mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola e pela busca de uma escola de acordo com as práticas sociais e vivências de seus alunos dentro dos acampamentos. Tal mobilização inicia-se pelas mães e professoras, seguida por lideranças do MST e pelas próprias crianças. Esse movimento caracteriza a gênese e nascimento do trabalho com a educação escolar dentro do MST.

Em segundo, o MST, pressionado pelas famílias e professoras, decidiu assumir e organizar essa mobilização dentro de sua organicidade, produzindo uma proposta de educação específica para as suas escolas, assim como a formação de educadores para atuarem dentro do contexto da escola do campo do MST. Tal ato é formalizado com a criação do Setor de Educação, onde assumisse intencionalmente essa tarefa dentro do Movimento. (Caldart, 2000).

Em terceiro, associando o primeiro e segundo significados, o MST incorporou a escola em sua dinâmica. A escola passou a fazer parte do cotidiano e pautas dos sem terra, consolidada como sua marca cultural. *“Acampamento e assentamento do MST tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer”* (Caldart, 2000, p. 145). A escola adquire caráter político, vinculada à formação dos sujeitos sem terra e como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária. Desse modo, a relação entre os sem terra e a escola é ao mesmo tempo geradora e produto do trabalho do MST, justificando e exigindo, do Movimento, que assuma a escola como tarefa. A história da relação dos sem terra com a escola se funde à própria história do MST. Essa relação, existente já durante o processo de geração do próprio MST, caracteriza a fusão de ambas as histórias, diferentemente do modo paralelo que aconteceu com outros movimentos e organizações coletivas no nosso país e em outros lugares.

Nesse sentido, a expressão ocupar a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente deste que vive e trabalha no meio rural. (...) O segundo significado diz respeito à resistência e à produção no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos sem-terra, a escola de modo geral não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram esta decisão de ocupá-la. Daí que esta ocupação implique também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos. (CALDART, 2000, p.139)

Segundo Cardart (2000) nesse processo do trabalho do MST com a educação escolar, aparecem cinco fatores que foram circunstanciais para sua gênese. Com base nessa leitura autora destaca que o primeiro fator refere-se ao contexto social em que o MST está inserido como um todo, somado à situação educacional do Brasil e, principalmente nesse caso, do campo. Tal contexto da situação agrária brasileira justifica o surgimento do próprio movimento social, assim como a realidade educacional do país justifica a preocupação de um movimento social de luta pela terra e pela educação escolar de seus integrantes. Assim, o mesmo modelo de desenvolvimento que gera o MST, também os exclui de direitos sociais constitucionais, tais como a educação escolar. Do mesmo modo, exclui também outros grupos que vivem no campo, cuja grande maioria tem baixo nível de escolaridade e dificuldade de acesso à escola, e que não deseja o mesmo para seus filhos e próximas gerações de trabalhadores do campo, ainda ausente de políticas públicas, investimentos, discriminação e exclusão. Denota-se, neste ponto, que, se a escolarização do país fosse uma prioridade governamental e considerasse as especificidades do povo e de grupos diversos e seus contextos, talvez o MST não tivesse se incumbido de entrar na discussão sobre a escola do campo e nem da tarefa de garantir a suas famílias uma escola dentro de suas necessidades e princípios.

O segundo concentra-se na preocupação das famílias para que seus filhos fossem escolarizados, motivados pela herança do sentimento de importância e valorização da escola. Movidos pelo desejo de ampliar as escolhas na própria terra a ser conquistada ou na alternativa de ir para a cidade à procura de melhores empregos, tais famílias visavam à escola como porta de entrada para um futuro menos sofrido e com maiores possibilidades através dos estudos para seus filhos. Muitas delas não tiveram essas possibilidades, e não desejavam que isso se repetisse com suas crianças. Tal mobilização não veio sem conflitos dentro do movimento. Algumas lideranças se preocupavam com a descaracterização da principal reivindicação do MST dentro dos acampamentos que era a terra em detrimento da luta pelas escolas. No entanto, muitas famílias acampadas se dividiam entre viver nos acampamentos e manter os filhos nas escolas das cidades, descaracterizando assim a luta da família por permanência no campo em um sentido mais amplo, o que dificultava as práticas sociais do MST em sua totalidade. O

movimento, dessa forma, tornou tal preocupação, uma demanda coletiva e uma questão do conjunto, abarcando até mesmo famílias que não se preocupavam tanto com a questão da escola nos acampamentos ou com a escolarização em si. (Caldart, 2000).

O terceiro como aponta Caldart (2000), foi à iniciativa de mães e professoras em considerar a preocupação das famílias quanto ao acesso à educação escolar, promovida pela organização de atividades educacionais com as crianças acampadas antes mesmo do início da luta pelas escolas. Com isso, demonstraram sensibilidade ao atendimento pedagógico para as crianças acampadas. Tais atividades se estendiam desde brincadeiras, até explicação do contexto de luta dos acampamentos, avançando para atividades mais elaboradas que permitiram uma leitura da própria história do MST que se formava. Delas foram extraídos os primeiros fundamentos da pedagogia aplicada nos acampamentos. Assim, a retomada do processo de alfabetização das crianças e espaços nos acampamentos se configuraram como ambientes escolares. Com isso, cresceu a pressão para que as famílias e lideranças se mobilizassem em torno da luta por escolas. Integrando professores acampados e levantamentos da quantidade de crianças existentes nos acampamentos, iniciaram-se reuniões em torno dessa pauta.

Tais reuniões encontraram resistência dentro do âmbito do MST, que foram posteriormente cooptados e então a luta começou para fora dos acampamentos junto aos órgãos públicos. A esse ponto era consenso que a educação não poderia parar, e a conquista de escolas nos acampamentos e assentamentos impulsionou sua importância. Soma-se a tal contexto a preocupação das professoras com sua própria formação frente ao desafio de educar as crianças sem terra de um modo diferente da educação urbana convencional. Neste momento do processo, a criação das chamadas equipes de educação demarca o início do debate que se caracterizaria como a proposta pedagógica do MST, caracterizado pela ideia de que a escola de assentamento não pode ser igual à escola das cidades e essa “escola diferente” que movia as discussões. Os aprendizados promovidos pelas práticas sociais do coletivo fizeram as famílias compreenderem a importância de uma escola que servisse a propósitos específicos de sua realidade. É importante destacar, aqui, o papel fundamental das professoras desses primeiros acampamentos e assentamentos do MST junto às famílias sem terra, no início dessa jornada pela educação.

O quarto fator contempla as próprias características do MST, que forneceram as condições para que se transformasse uma necessidade das famílias sem terra em uma reivindicação coletiva de um grupo social. O caráter popular e massivo do Movimento, bem como a luta composta por famílias, promoveu entre os membros do Movimento a presença de crianças e professores. Tal traço específico do MST, somado ao seu caráter político desde sua criação, permitiu que demandas como a da educação e da escola foram consideradas, e a história da relação do MST e da educação se configurasse deste modo. (Caldart, 2000).

O quinto e último fator, segundo a mesma autora, destaca a contribuição do perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST, e posteriormente se tornaram suas lideranças. Estes enxergavam o valor do estudo como um dos princípios organizativos do MST, visão esta que certamente influenciou na inclusão da luta pela escola como tarefa do Movimento, e com o rompimento do conceito mais tradicional de escola. O intuito era de buscar a aproximação da escola com os princípios e objetivos do próprio MST, pautando discussões amplas sobre formação humana.

Nesse debate, podemos destacar a função social da escola na história de formação dos sem terra. Atenta-se que é preciso relativizar os fatos, quando se busca explorar a história do MST como um todo, e estabelecer um parâmetro nacional, pois essa experiência é muito diversa em seu desenvolvimento, variando de estado ou região do país. Caldart (2000), destaca que MST tem três momentos principais que possibilitam compreender o seu processo histórico de formação. Consecutivamente, eles se baseiam primeiramente na articulação nacional da luta pela terra, tendo a própria constituição do MST como uma organização social configurando um movimento de massa, e a inserção do MST na luta por um projeto de desenvolvimento para o país. Neste ponto, procura-se estabelecer uma conexão entre estes três grandes momentos que constituem o processo histórico do MST e os aspectos da organização da luta pela educação escolar dentro do Movimento, assim como a reconceituação e ressignificação da escola e os debates mais relevantes em cada etapa.

Com base em Caldart (2000) e renomeando esses momentos, iniciamos por:

- 1 - A luta pela escola na luta pela terra. O nascimento do trabalho do MST com a educação coincide exatamente com os desdobramentos desse momento. Denota-se a ênfase na formação do sujeito sem terra como um sujeito de direitos, e na

consolidação de uma coletividade para alcançá-los, assim como a consciência do direito à terra configurou o movimento do Movimento e a consciência do direito à educação projetou como o MST deveria ser organizado.

Caldart (2000) destaca que a cronologia da relação MST e educação escolar podem ser vistas nas ocupações e acampamentos do MST no centro-sul do Brasil já no começo da década de 1980. Tais ações culminaram, após mais de uma década de andamento, no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, realizado no estado do Espírito Santo em 1987, pensado em uma articulação nacional do trabalho com educação escolar desenvolvido paralelamente em vários estados brasileiros. O encontro afirmou práticas que permanecem até hoje, e projetou marcas que constituíram os momentos que estavam por vir.

A própria decisão do MST de lutar por escola constitui a primeira marca pontuada por Caldart (2000). A autora ressalta que, à medida que os debates sobre a escola começaram ganhar impulso nos acampamentos, o MST, em alguns casos, acabou resolvendo antes a questão da escola do que da terra. Observa-se que o eixo fundamental da luta do MST é a terra, o que fundamenta e define sua própria existência, mas quando este sozinho não dá conta dos objetivos a serem conquistados através desta luta, são incorporadas outras dimensões, que podem emergir em determinados momentos com mais força, sem desestruturar a luta central do MST. Tal fato também afirma um modo menos linear e hierárquico de como o MST direciona sua luta e reconhece as pressões objetivas que a história determina no seu percurso. Outro ponto nessa marca é como a decisão da luta pela escola, iniciada pelas próprias famílias sem terra contribuiu para a consolidação da ideia, desde a gênese do MST, de que a luta do Movimento não podia basear-se só na luta pela terra.

A segunda marca é referente à como fazer essa luta. Diferentemente da prática da reivindicação do direito, pautada por atos ou encontros com os governos no começo da luta pela terra, o MST traz em sua gênese a ocupação da terra, a consequente criação de um fato político e, depois, a negociação com os poderes públicos. A experiência do MST com a educação não foi diferente. “Ocupar as escolas” tornou-se estratégia de ordem frente ao fracasso das negociações para escolas de acampamentos e assentamentos. “Ocupar”, nesse sentido, como apontado anteriormente no texto, não significa um movimento de ocupação física, mas sim organização por conta própria: começar o trabalho e os registros tidos como

formais, mesmo que no contexto precário dos acampamentos e depois iniciar o processo de legalização através da negociação com o poder público. Eram seguidos de marchas massivas e ocupações literais a secretarias de educação caso esse processo de legalização se tornasse tardio. Essa forma de luta se constituiu como estratégia possível para a conquista de direitos e principalmente pelo direito à educação. A cada novo acampamento, localização e período, essa construção se repete seguindo os estágios específicos para cada localidade, mas acrescidos dos aprendizados e experiências construídos coletivamente em momentos e experiências anteriores. (Caldart, 2000).

A marca seguinte - a terceira - apontada pela autora, refere-se à constituição dos coletivos de educação. Estes sempre foram formados por professoras e outras pessoas acampadas e assentadas que tinham sensibilidade para com a questão educacional, desde o início do trabalho do MST com a educação escolar. O trabalho envolvia a mobilização, organização e reflexão sobre a escola, e foi promovida dentro dos acampamentos e assentamentos por equipes movidas pelo amadurecimento da ideia de que o problema da terra não teria solução imediata, bem como pela emergência de um atendimento especial para as centenas de crianças e jovens acampados. O questionamento a respeito do que fazer com as crianças acampadas impulsionou reuniões de mães e professoras para o debate no campo pedagógico, evoluindo para a integração dessas equipes de educação na estrutura organizativa do MST nos acampamentos, desde seu início na ocupação de terras: “[...]nos primeiros acampamentos a presença de professoras foi uma coincidência, depois tornou-se uma articulação planejada” Caldart (2000, p. 156).

Essas equipes de educação foram posteriormente transformadas em uma articulação entre os acampamentos, ampliando sua atuação para regiões e posteriormente para os estados, os chamados coletivos estaduais de educação. É importante ressaltar que esses coletivos de educação tinham duas demandas a superar: garantir uma mobilização mais eficiente pelo direito à escola e trocar experiências a respeito do desenvolvimento da escola dita diferente que todos queriam implantar, mas não sabiam como fazê-la exatamente. Esse modo de pensar e implementar a educação em coletivos tornou-se prática comum e princípio organizativo dentro do MST até os dias de hoje. (Caldart, 2000).

A quarta marca, de acordo com Caldart (2000) é o início do questionamento sobre qual escola interessa ao MST, baseado no mote da escola diferente da urbana

e até mesmo da escola rural. Foi o início do projeto da “escola no campo” para a “escola do campo”. Tal questionamento pautava-se em duas preocupações principais do coletivo que deviam ser consideradas: a experiência de vida diferenciada das crianças sem terra, o que interferia no modo de trabalho; e a de que a escola devia incorporar a luta de alguma forma no seu trabalho. A luta é nossa escola e a escola deve fortalecer essa luta.

Esse debate encontrou, no campo de discussão, duas vertentes. Uma delas foi à iniciativa de professoras acampadas de iniciarem os experimentos da escola diferente em construção, e a outra foi à reação das famílias para com as professoras da rede oficial designadas para atuarem nas escolas do MST, conquistadas junto ao município e ao Estado. Neste segundo caso, eram professoras que, muitas vezes, pela falta de convivência com o coletivo ou por preconceitos, tinham uma visão bastante negativa a respeito do Movimento, e isso transparecia no trabalho com as crianças sem terra, muitas vezes por maneira grosseira e agressiva. A escola, nesse caso, contradizia a luta pela terra do MST, o que preocupou as famílias e lideranças sobre o que ter ou não ter na escola e sobre o papel da escola dentro de um contexto de acampamento e movimento social. (Caldart, 2000).

Desse debate desdobrou-se a discussão sobre quem deveria trabalhar nas escolas do MST. (Caldart, 2000). O conflito concentrava na falta de professoras dispostas a atuarem em um contexto de luta e conflito (professoras de fora), e de outro lado na falta de titulação adequada das chamadas professoras de dentro que se resumia entre pessoas que não viviam a realidade do MST e pessoas que partilhavam das práticas sociais do Movimento, mas não apresentavam formação acadêmica que poderia prejudicar a atuação nessas escolas. O MST se dividia entre a posição de aceitar somente professoras de dentro e experiências positivas com professoras de fora, o que fora flexibilizado com o passar do tempo. No entanto, a questão da formação de professores dos próprios acampamentos tornou-se uma das marcas mais importantes do trabalho com educação escolar do MST. Essa pauta mobilizou a iniciativa de que a discussão sobre uma escola diferente abria sua agenda a debater a formação de educadores e educadoras do MST. Neste ponto, o MST se posicionou para que o debate sobre a educação não ficasse restrito ao ensino básico de seus alunos nos acampamentos. Outro conflito também surgiu neste ponto, no que tange à contradição entre utilizar como referência de organização curricular a própria vivência das crianças na coletividade dos

acampamentos, e a preocupação quanto à escola diferente não fornecer as bases do ensino tradicional e comprometer o avanço dos estudos. Deste modo, a exigência de que a luta adentrasse a escola, foi sendo corrompida por uma visão mais tradicional de educação, temendo a formação para fora dos acampamentos, caso os alunos adentrassem ao ensino superior.

Expostos esse emaranhado de debates e pontos a serem considerados, os participantes do primeiro encontro nacional de professores (1987) refletiram que não avançariam em seu projeto de educação se ficassem debatendo somente no âmbito da escola e comunidade. Viram, assim, que era necessária uma posição coletiva sobre essas questões, para considerar novos atores nesse processo, assim como a alteração da organicidade e projeto do Movimento.

O momento 2, apontado pela autora, configura-se pela inserção da escola em uma organização de massas, ou seja, pela afirmação de que os sem terra queriam estudar numa escola própria do MST. No que tange à história do MST, esse momento caracteriza a consolidação da identidade dos Sem Terra: *“um lutador permanente e membro de uma organização social duradoura que ele mesmo ajuda a construir à medida que decide participar deste movimento de massas que luta pela Reforma Agrária no Brasil”* (Caldart, 2000, p. 159). Parte-se então para a construção de estabelecer outro tipo de relação com o campo, multiplicando as fontes de atuação do MST. Na educação, inicia-se o processo de criação do Setor de Educação do MST, que culminou no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em Brasília, no ano de 1997. Esse encontro nacional transforma-se em um fato histórico, após uma década do primeiro evento nacional importante para o MST, fazendo uma síntese do processo desenvolvido em educação nesse período e debatendo os desafios ainda não superados a serem enfrentados nos anos seguintes. No mesmo momento, o MST avança nas suas discussões e amplia a concepção de direito à educação, dando ênfase a debates sobre o processo de produção de uma proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, e afirmando que, além do direito à educação, era necessário ter o direito de constituí-la, transformando as escolas conquistadas em verdadeiras escolas do MST. (Caldart, 2000).

Ocupar a escola também significou a inclusão de crianças e jovens na categoria Sem Terra, e uma aproximação do formar e educar dentro do MST. Fora posto em marcha um processo de ressignificação do Movimento e da escola, pois a

formação dos sujeitos sem terra poderia ser feita na escola, e esta, por sua vez, poderia ser estratégica, como um lugar de formação para a continuidade do Movimento.

Caldart (2000) destaca três principais marcas desse momento. A primeira marca segundo a autora é o que chamamos de organicidade da educação, quando todo o debate sobre a educação dentro do MST passa a acontecer dentro da estrutura organizativa do Movimento, como parte constitutiva de uma organização de massas. O encontro nacional de 1987 promoveu uma articulação nacional em torno da ocupação da escola, quando o MST assumiu a tarefa de organizar o trabalho de educação dentro de seus territórios: de uma organização descoordenada nos primeiros assentamentos e acampamentos do centro-sul, a um setor específico de educação dentro do Movimento interligado desde o local até o nacional. Ao Setor de Educação do MST coube a função de articular e potencializar as lutas e vivências educacionais que já existiam, e desencadear a organização deste trabalho onde ele ainda não havia sido estabelecido. Esses encontros nacionais de professores se tornariam as reuniões do chamado Coletivo Nacional de Educação do MST, existente até hoje. Trata-se da instância suprema de decisão, quando se refere à educação dentro do MST. Esse movimento também tirou das famílias e professoras a responsabilidade isolada de realizar o trabalho com educação nos acampamentos e assentamentos. No entanto, não tinha ainda as respostas para muitas perguntas das mesmas, mas acolheu suas preocupações e estabeleceu a busca de respostas pela própria prática, qualificando os debates através da articulação e reflexão em sua atuação por um todo. (Caldart, 2000).

Na prática do Setor de Educação também estava à preocupação com a desarticulação das famílias em torno da educação, já que se havia estabelecido dentro do movimento um coletivo para tratar deste tema. Caldart (2000, p. 161) destaca que “*o Movimento é as famílias, mas é mais do que elas, consideradas em cada assentamento ou ocupação*”. Logo, reflete a autora, que o MST assumir a tarefa com a educação não significa que as famílias sem terra a realizam. Tal fato denota uma quebra com a organicidade necessária para a implementação da escola pensada por todos. Cabe, então, segundo a mesma, ao Setor de Educação organizar a participação das famílias nesse debate. É importante frisar que, quando algo é considerado estratégico para o conjunto do MST, que seja coordenado por um setor específico, mas tal fato não anula a participação e discussão coletiva. A

luta pela terra, as questões ligadas à produção nos assentamentos e a educação exemplificam a inter-relação dessas instâncias de organização e o protagonismo das famílias.

Por organicidade podemos entender a própria noção de democracia do MST, que consiste no:

[...] processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em diversas dimensões. (CALDART, 2000, p 162).

Dessa forma, a organicidade é considerada fundamental em todas as frentes, setores ou instâncias, e para o funcionamento adequado é necessário que seja garantida a participação em todos os níveis. No entanto, isso não garante um alinhamento hierárquico das ações em todo o contexto nacional do MST, até porque os encontros nacionais reúnem representantes estaduais e locais com realidades e estágios distintos, e muitas vezes o trabalho com a educação está para ser começado, outras, aprimorado ou avançado. Isso exige a ação do coletivo nacional sobre o local para garantir que determinadas ações cheguem aos acampamentos.

Caldart (2000) relata, ainda, outro fator importante para compreender esse processo de construção da organicidade no âmbito educacional: *“para organizar o trabalho do Movimento em torno das escolas foi preciso sair delas”* (Caldart, 2000, p. 164). Primeiramente, a articulação de uma rede educacional exige disponibilidade de tempo e locomoção de local para local, em diferentes escalas geográficas. Desse modo, muitas professoras deixaram seu trabalho pedagógico em sala de aula para atuarem nessa articulação, promovendo discussões com assentados e acampados, estruturando equipes de educação e ações regionais e nacionais; somado a isso, outras pessoas foram incorporadas às equipes para desenvolverem tais funções. Torna-se, aqui, mais usual a expressão *“educadores do MST”* (Caldart, 2000, p. 164), agregando não somente as professoras, mas também os militantes aos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Um segundo sentido, tornou-se literal sair da escola, dentro dessa organicidade a relação escola e comunidade já costuma ser complicada, ainda mais quando a comunidade está articulada com o coletivo nacional, o que se agrava quando as escolas integram algumas secretarias de

educação ou municípios que não compreendem e aceitam o MST participar ou comandar uma instituição que integra outra hierarquia.

A relação entre a comunidade e a escola, nessa mistura de características de organização social e de movimento de massas, se torna muito inflamada. (Caldart, 2000). Nesse cenário, afirma a autora, por muitas vezes as equipes de educação dos Sem Terra acabam promovendo ações educacionais paralelas às escolas, que seguem sem considerar o contexto dos novos espaços sociais em que estão inseridas e os novos sujeitos sociais, que deveriam ser acolhidos. Isso configura um desligamento com a organicidade do Movimento ou com a própria reintegração de posse. A ocupação da escola nesse caso não acontece. Destaca-se que, embora o caminho seja meandroso e por vezes limitado, é através dessa organicidade que a vontade generalizada de estudar percorre o MST por um todo, que os eventos e debates nacionais acontecem, e que se constroem estratégias para um trabalho mais amplo de educação dentro do MST.

A segunda marca, de acordo com Caldart (2000), é a elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do MST para as escolas de acampamento e assentamento. A autora discorre que o pontapé deu-se nos encontros nacionais que seguiram após o de 1987. As reflexões das práticas a cada encontro retomavam sempre duas questões centrais: o que queremos com as escolas dos assentamentos e como fazer essas escolas que queremos. Até que, no encontro nacional de 1991, decidiu-se que deveria se elaborar por escrito a proposta de educação do MST. Tal decisão justificava-se pela grande rotatividade das pessoas que participavam a cada ano dessas discussões, o que afetava o avanço das reflexões já estabelecidas oralmente. Passar a proposta para o papel seria avançar em duas frentes: socializar com mais gente o conteúdo debatido nos encontros e agregar um caráter mais teórico as questões tratadas. Deste modo, a palavra proposta adequou à incerteza dos resultados que tal discussão de um jovem coletivo estava assumindo. (Caldart, 2000).

O Coletivo Nacional de Formação foi definido como um dos espaços de interlocução política com as diversas instâncias do MST neste início. O desafio deste coletivo, como expõe Caldart (2000), também era duplo: avançar num formato mais rigoroso de elaboração de uma proposta de educação e ao mesmo tempo de fácil entendimento e linguagem acessível aos educadores do MST, principalmente professores e militantes que eram à base da construção da organicidade do trabalho

com educação nos assentamentos e acampamentos. Não se estranha, nesse processo, as várias edições dos documentos elaborados nesses encontros e o formato de caderno ou cartilha que se seguiram.

Segundo Caldart (2000), O método de princípios adotado na elaboração dessa proposta supõe que o MST buscou transformar todas as experiências educacionais e vivências escolares em princípios organizativos e pedagógicos que promovessem a orientação do trabalho com educação nas escolas do campo do MST, sinalizando de forma mais clara para as convicções e valores do próprio Movimento que deveriam estar presentes na escola. *“Nesses princípios encontra-se o caráter dialético do MST na construção do seu projeto educacional.”* (Caldart, 2000, p. 167). Eles não se impuseram como regras que imobilizavam o trabalho, mas não foram difundidos apenas como ideias que romantizavam o processo. Definidos os objetivos e princípios, estes vão sendo adequados à realidade de cada acampamento e assentamento, com seus contextos, contradições e estágios diferentes de maturação.

Caldart (2000) relata que para a fase inicial de produção de objetivos e princípios da educação no MST, identifica-se três fontes norteadoras: a primeira é composta pelas experiências e perguntas levadas pelos educadores dos acampamentos e assentamentos que já haviam iniciado seu trabalho com educação dentro do MST; a segunda foi o Movimento como um todo, considerando seus objetivos, princípios e vivências coletivas acumulados desde sua fundação. Desta forma, princípios do Movimento foram incorporados aos princípios da Educação do Movimento, tais como o valor educativo do trabalho, a conquista através da luta, a democracia e participação de todos, entre outros. A preocupação central do coletivo era estudar e compreender os documentos gerais que norteavam o MST, para depois incorporá-los à questão da educação. A terceira fonte consistiu em elementos de teoria pedagógica a serem relacionados a essa proposta de educação diferente. Nesta, é válido destacar a ênfase ao estudo das obras de Paulo Freire, Krupskaya, Pistrak, Mkarenko e José Martí. Alguns destes últimos citados já eram estudados dentro do Movimento e contribuíram para outros setores dentro do MST.

Caldart (2000, p. 168) aponta que *“o grande desafio era juntar essas fontes, tendo a realidade como base e o método proposto como guia da sistematização pretendida...”* A garantia de equilíbrio entre a influência dessas

fontes, assim como uma relação de valorização dos teóricos clássicos e a liberdade de síntese de suas ideias foram marcas do início desse processo.

De acordo com a autora, o eixo de elaboração dessa proposta de educação é a prática dos sujeitos Sem Terra, agregando as questões do cotidiano da escola, do acampamento ou assentamento, e do MST como um todo. Justifica-se então a maior necessidade de clareza do próprio sentido da escola em definir sua diferença e no que ela pretendia na realidade de um movimento social, valorizando a experiência de vida dos Sem Terra e algumas orientações de como ensinar. Seguiu-se então de pontos específicos, de formas de implementar os princípios mais gerais, tais como planejar e organizar o trabalho, entre outros e depois a reflexão sobre novas frentes para as quais o Setor de Educação deveria se desdobrar, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

O processo sobre a proposta pedagógica do MST trouxe, junto às discussões da escola, as reflexões sobre o processo de formação do sujeito Sem Terra. E a escola de assentamento ainda demarca um tempo em que o Movimento não havia “ocupado” a escola, mas almejava um vínculo entre ambos. Neste ponto era preciso justificar a necessidade de escolas dentro dos assentamentos perante a sociedade, ainda mais com as prefeituras engrossando o discurso do transporte escolar e o deslocamento das crianças de áreas rurais para escolas urbanas. (Caldart, 2000).

Esse debate então se aprofunda na ideia de que não bastava apenas construir e conquistar escolas nos assentamentos; era preciso construir uma escola de assentamento mais entrelaçada com as vivências e desafios do MST: ‘*as escolas do MST*’ (Caldart, 2000, p. 169). Essa expressão, segundo a autora, busca extrapolar o uso da escola de assentamento, e preocupa-se em dar uma ênfase mais forte ao caráter político de seu programa de Reforma Agrária. Continua a ideia de vinculação da escola com as questões do lugar onde está inserida, mas destaca-se a necessidade de ambos estarem interligados com a luta maior do MST.

Caldart (2000) destaca outro aspecto da proposta educacional do MST é o vínculo direto com os programas de formação de educadores e educadoras. Das atividades informais à conquista do MST de organizar e elaborar seu próprio Magistério, a questão principal baseou-se em como formar uma professora de assentamento. Foi estabelecido o diálogo como princípio, e adotou-se sempre processos mais longos e sistemáticos de formação de professores, buscando produzir e socializar novas sínteses da implementação da proposta de educação do

MST através de oficinas de capacitação pedagógica. A partir de 1999, o MST inicia sua trajetória com o Curso Superior de Pedagogia em parceria com as Universidades.

A ampliação do conceito de escola é a terceira marca desse momento (Caldart, 2000) e pode ser compreendida em dois sentidos. Primeiro pela ampliação de frentes de ação do MST, via o seu Setor de Educação, como já relatado anteriormente. Os debates, grupos e reuniões se estendiam desde a preocupação com o grande número de analfabetos nos acampamentos e assentamentos, até a educação infantil (cirandas infantis), o EJA e o Magistério no MST. Intensificou-se também as chamadas mobilizações infanto-juvenis naqueles lugares em que o MST não tinha acesso às escolas, promovendo atividades culturais que preparavam as crianças para assumir a condição de sujeitos Sem Terra, repercutindo na reivindicação da escola ou no anseio de lutar por ela. Desse modo, lutar por escola e debater uma proposta pedagógica passaram a ser entendidos como uma das dimensões do MST, culminando, no final dos anos de 1990, em mobilizações em todo o país em torno dessa reivindicação.

O segundo sentido, quando nos referimos no texto em ampliação do sentido da palavra escola, é a compreensão de que a escola não deve ser vista apenas como um lugar de formação técnica, focada em conteúdos e disciplinas, mas também como um lugar de formação dos sem terra, como sujeitos, trabalhadores, militantes e cidadãos. Assim, esse ambiente educativo precisa estabelecer vínculos concretos com as demais vivências educativas no contexto dos acampamentos e do MST como um todo, abrangendo aspectos como sua organização, lutas, produção, entre outros. Ademais, considerando a escola como agente e produto desse processo, o MST introduziu algumas iniciativas de escolarização coordenadas com a formação da militância jovem. Essa combinação de pedagogia escolar e pedagogia de capacitação trouxe novos desdobramentos para a elaboração da proposta pedagógica do MST, na qual se enfatizam os vínculos da escola com os processos organizativos, políticos, culturais e econômicos, que fazem parte da vivência dos acampados e assentados. (Caldart, 2000).

O Momento 3, estabelecido por Caldart (2000), configura a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e país. Esse momento projeta as novas formas de relação que o MST estabelece com a sociedade em geral, incluindo todos como lutadores pela Reforma Agrária e pelas

mudanças no país. No que se refere ao trabalho do MST com a educação escolar, destaca-se a realização da Conferência Nacional, intitulada Por uma Educação Básica do Campo, seguida da Marcha pelo Brasil em 1998, um ano após o I ENERA. O encontro nacional culminou no lançamento do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do povo Brasileiro, que sintetizava a política da proposta de educação do MST.

Três aspectos principais, segundo o MST e ressaltados por Caldart (2000), transformaram o I ENERA em um fato histórico: 1 - conseguiu expressar a organicidade construída em dez anos de trabalho do MST, reunindo os avanços, fragilidades e complexidades; 2 – transmitiu a mística do Movimento; e 3 – despertou maior interesse e reconhecimento da sociedade em geral para a luta do MST. Pontua-se que os desdobramentos desse encontro permanecem até os dias atuais, tais como a articulação de parceiros importantes, CNBB, UnB, UNESCO, UNICEF, entre outras entidades e educadores que trabalham com a educação básica no meio rural.

Segundo Caldart (2000), no processo de “ocupação da escola” podemos observar alguns aspectos muito significativos. O primeiro sugere um fortalecimento dos sujeitos sem terra e a recorrente ampliação da importância política atribuída aos temas da educação dentro do MST, assim como os desafios dos sem terra como lutadores por mudanças na sociedade como um todo, e o amadurecimento da noção da educação como um direito de todos. O segundo aspecto retoma a relação do MST com a sociedade, fazendo referência à maior participação do MST no debate nacional sobre a educação no Brasil, ou seja, à conquista por uma proposta de educação diferente, ao respeito construído em torno dessa experiência educacional, e à participação nos debates sobre educação no país e na formulação de políticas públicas para educação nacional. Com isso, estabelece novas possibilidades de diálogos no início da década de 2000. *“Está mudando o olhar da sociedade, está mudando o olhar do MST”*, como atesta Caldart (2000. p.176).

#### **4.2 Tensões e impasses para a Educação do MST**

*[...] uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um 'fio de navalha'... (CALDART, 2009, p. 38)*

Caldart (2009) reflete que uma discussão hoje sobre a Educação no campo, voltada a seus objetivos de origem, nos exige examinar o todo. Nas palavras da autora:

*[...] nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço de percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. (CALDART, 2009, p. 36)*

A autora ainda alerta que fazer uma retrospectiva histórica sobre o processo de educação no campo, a este ponto, não nos permite uma análise profunda. Porém, é necessária para a tomada de uma posição e de um pensamento que oriente uma intervenção política na realidade.

*Vivemos em tempos de urgências. E estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do Campo em um momento exatamente onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista [...] (Caldart, 2009, p. 36)*

A natureza e destino da Educação do campo estão completamente interligados às questões relacionadas ao próprio trabalho no campo, assim como às demandas sociais e à luta dos trabalhadores e consequentes resultados dessas lutas que refletem a dinâmica atual do campo brasileiro sob o sistema capitalista em que nos encontramos. Isso exige uma posição mais que teórica, e acima de tudo política e prática quando debatemos o tema. Para tal, torna-se indispensável uma leitura rigorosa do atual estado das coisas, ou do movimento atual de sua transformação, na busca por entender o movimento e os aspectos contraditórios do real. Do mesmo modo, é preciso conceber a crítica como perspectiva metodológica, a guiar a interpretação teórica. (Caldart, 2009).

Caldart (2009, p. 37) aponta para duas questões que torna esse debate propício nos dias atuais: 1 – “*a diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, cujas concepções de educação e campo não*

são orientadas pelos mesmos objetivos; e 2 – “algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, principalmente no mundo acadêmico”, cujas análises buscam identificar as contradições no plano das ideias, focadas excessivamente em discursos que acabam por engrossar as posições e políticas conservadoras sobre a educação do campo e a luta dos trabalhadores.

[...] uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. Este ‘fio de navalha’ precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões. (CALDART, 2009, p. 38)

Destaca-se nesse ponto segundo Caldart (2009, p.38), algumas afirmações que delimitam este debate e devem ser consideradas nessa análise, tais como: a Educação do campo nasce da experiência de classe de camponeses organizados em movimentos sociais, mas envolve sujeitos de classes distintas. Ela não abandona a perspectiva da universalidade, e disputa sua inclusão nela. Ela parte da radicalidade pedagógica característica dos movimentos sociais, e adentra ao espaço das políticas públicas. Ela estabelece uma relação com um Estado que prioriza um projeto de sociedade à qual combate. A educação do Campo, ao mesmo tempo em que centra sua luta pela educação na conquista da escola, tem suas práticas educacionais descentralizadas da escola, visando ir além no seu projeto educativo. Ela luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade e ao mesmo tempo critica e problematiza esse modo de conhecimento dominante que hierarquiza os produtores de conhecimento com base na lógica de produção e de trabalho sob a égide do capital.

Nessa perspectiva metodológica de compreender o movimento real da Educação do Campo, segundo Caldart (2009, p. 39) devemos nos atentar a três questões fundamentais que constituem essa análise. A primeira baseia-se na “própria constituição originária, material e prática da Educação do Campo”; a segunda busca “a compreensão de algumas tensões e contradições durante seu percurso”; E a terceira foca nos “impasses e desafios para a Educação do campo neste momento”.

Segundo Caldart (2009, p. 39), ainda é um “*desafio de pesquisa*” a narrativa com mais rigor de detalhes sobre a constituição originária da Educação do Campo. A autora destaca que podemos encontrar registros fragmentados e versões que alteram seus sujeitos principais e deslocam o protagonismo dos movimentos sociais e dos camponeses, tratando a Educação do Campo, na história da educação brasileira, como uma extensão da educação rural ou da educação “no campo”.

É fato que a Educação do campo surgiu como crítica à situação educacional vivenciada pela população camponesa no Brasil, mas não exclusivamente pela educação por si mesma. A realidade dos trabalhadores do campo remete primeiramente às condições de trabalho e sobrevivência, que conseqüentemente são afetados pelo contexto educacional e projeto de país no qual estão inseridos. Caldart (2009). Essa crítica, afirma a autora, se estruturou no campo da prática, das lutas pelo direito à educação envolta na luta pela terra, pelo trabalho e por igualdade social e melhores condições de vida da população do campo. Caldart (2009), afirma ainda, que em sua origem a luta pela educação do campo está extremamente relacionada às lutas por educação nas áreas de reforma agrária, surgindo como contraponto das práticas educacionais vigentes, como construção de alternativas e crítica que projetaria transformações, a começar pelo contraponto de que educação do campo não se trata de educação rural. Desta forma ela não deve ser analisada como “[...] *um ideal ou ideário político pedagógico a ser implantado [...]*” (Caldart, 2009, p. 40).

No processo de criação da Educação do Campo, os protagonistas são os movimentos sociais camponeses, com destaque aos que lutam pela reforma agrária e especialmente ao MST: os “*desgarrados da terra*”, “*os levantados do chão*” dispostos a reagir, a lutar e transformar o “*estado da coisa*”. Talvez esse seja o aspecto mais incômodo da Educação do Campo, a “*grande novidade histórica*” (Caldart, 2009, p. 41): “*os novos sujeitos, trabalhadores sem trabalho e sem terras organizados, que se colocam como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica*”. O avanço ou recuo deste protagonismo é o que move e dita às tendências na Educação do Campo atualmente.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica

social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009, p. 41)

Fundamentada na práxis da pedagogia dos movimentos sociais, a Educação do Campo revitaliza a proposta de uma educação emancipatória, atuando na reformulação de questões antigas e reformulando novas interrogações no campo pedagógico e político. “*Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano*” (Caldart, 2009, p. 42). Em outras palavras, isso significa considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e considerar os sujeitos do campo e sua prática social de forma pedagógica na sua educação. A escola dessa forma é pensada de modo prioritário, mas em perspectiva e na direção de um projeto educativo com base nas práticas sociais emancipatórias.

Caldart (2009), afirma que essa relação da Educação do Campo com as escolas parece contraditória para muitos. O MST começou sua história com a educação lutando pelas escolas em seus acampamentos e assentamentos. Ao mesmo tempo, em sua proposta de educação, afirma que educação é mais que a escola por si mesma. Outro ponto que parece incomodar segundo a mesma autora, é que, nesse processo, sobrepõe-se o direito coletivo originário de pobres do campo à ideia liberal do direito individual. Destaca-se que esse direito coletivo questiona com muito mais força o conteúdo das políticas públicas e da própria educação, pois não se trata de qualquer acesso à educação, ou qualquer tipo de formação. Deste modo, a Educação do Campo, por configurar-se como uma especificidade, naturalmente se coloca como uma crítica aos padrões e à forma de construção das políticas públicas atuais na nossa sociedade. (Caldart, 2009)

Quando nos referimos ao campo teórico, esses novos sujeitos e novos espaços também causaram certo estranhamento. Caldart (2009) traz alguns questionamentos que a Educação do Campo lança sobre a teoria pedagógica, que merecem serem destacados: 1 - O MST, ao formular sua “Pedagogia do Movimento”, traz sobre essa discussão uma nova dimensão educativa. A luta social e a organização coletiva, que constituem o próprio Movimento Social, tornam-se

matrizes formadoras com enfoque ao trabalho e para além dele, abordando a concepção de práxis como produção e transformação da realidade, pontos pouco explorados pela pedagogia. Tal fato implica repensar como essa experiência formativa dos movimentos sociais contribui com o pensamento sobre uma pedagogia emancipatória pautada na formação dos sujeitos e na transformação da sociedade. Assim como as vivências em processos de luta social e organização coletiva podem contribuir para diferentes práticas pedagógicas.

Segundo Caldart (2009) o outro ponto refere-se ao 2 - vínculo entre educação e trabalho, cuja reflexão da pedagogia pautou-se principalmente no trabalho em sua forma urbano-industrial, tradição que encontramos até os dias de hoje quando, na integração entre educação e formação para o trabalho, predomina o olhar para a lógica do trabalho nas cidades. A autora pontua que a Educação do Campo retoma esse debate e interroga a teoria pedagógica quando volta à reflexão da relação educação e trabalho para os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo. Indaga a subordinação dos conhecimentos produzidos no campo, ou exigidos aos trabalhadores do campo pela agricultura industrial e de negócios, justamente quando se apresentam como um contraponto e assumem o desafio de reconstruir essa lógica visando princípios que priorizem a formação dos trabalhadores, não apenas para o trabalho assalariado no campo, mas para sua inserção nos processos produtivos, na soberania alimentar, na agroecologia, entre outros.

Em terceiro, Caldart (2009) destaca que a Educação do Campo também reafirma 3 - a democratização do conhecimento, não somente com o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado, mas também com a participação na produção do conhecimento. Isso implica em uma reconstrução da visão hierarquizada do conhecimento, em uma sociedade capitalista, salvo que essa construção não é neutra, mas pautada numa lógica de reprodução do capital. A autora ressalta que esse movimento requer outra lógica de pensamento e de produção de conhecimento, que exige uma reflexão sobre a valorização da experiência dos sujeitos e uma reapropriação teórica que supere a contradição do trabalho manual do trabalho intelectual. Sobre a preocupação com a relativização do conhecimento, Caldart (2009) alerta:

[...] é preciso perguntar se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento, que absolutizou a ciência ou a racionalidade científica, ou uma forma dela, ao mesmo tempo em que a fez refém de uma lógica instrumental a serviço da reprodução do capital e definiu mecanismos de alienação do trabalhador em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho, não é um risco ainda maior para nossos objetivos de superação do capitalismo. (CALDART, 2009, p. 45)

Neste ponto cabe questionar como a questão da Educação do Campo está chegando aos educadores das escolas do campo, e se esta discussão está presente na elaboração teórica e no debate pedagógico dentro de seu projeto de educação. (Caldart, 2009).

Envolvendo a política e a teoria pedagógica, a Educação do Campo coloca em questão também a sua concepção de escola e o debate a respeito da “escola do campo”, o que envolve uma série de questionamentos. Segundo Caldart (2009, p.46), a Educação do Campo “*nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo*”, mas sinaliza com “do campo” a necessidade de uma escola vinculada à vida, que atenda às múltiplas relações, determinações e questões da realidade concreta, e não uma escola falsamente despolitizada, a-histórica, cujo molde possa ser aplicado a qualquer lugar, tempo e pessoas.

[...] Educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola... No mesmo raciocínio talvez seja importante reafirmar também que as lutas e as práticas originárias da Educação do campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição. (CALDART, 2009, p. 46)

Concordamos com Caldart (2009) que dado esse percurso da Educação do Campo para uma retrospectiva histórica, é possível identificar algumas tensões e contradições que o constituem, podendo assim perceber algumas tendências e desafios para a atualidade. No entanto, é importante destacar a dificuldade de percepção ou ausência de bibliografia atualizada sobre algumas expressões importantes do movimento dessa realidade.

A autora destaca que essas contradições não dizem a respeito da Educação do campo em si, mas do contexto de sua origem, e que conseqüentemente

delinearam o seu percurso e não podem ser desconsideradas na interpretação e no debate de balanço e projeção da Educação do Campo. Aponta dois grandes focos:

O primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos.

O segundo diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado. (CALDART, 2009, p. 46)

Ambos os focos serão analisados e debatidos a seguir neste trabalho, buscando o melhor entendimento do contexto da origem da Educação do Campo que permeiam as contradições em seu percurso. Podemos dizer que essas contradições se originam nas dinâmicas presentes no próprio campo, principalmente entre o agronegócio e a agricultura camponesa e refletem na educação através das relações estabelecidas entre os movimentos sociais e o Estado e entre a Pedagogia do Movimento e as políticas públicas de educação no país que conseqüentemente atingem as escolas do MST.

No primeiro grande foco, apoiados em Caldart (2009), devemos considerar que o desenvolvimento da Educação do Campo é acompanhado por um momento de considerável acirramento da luta de classes no campo, impulsionado por uma ofensiva voraz do capital internacional sobre a agricultura e pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, violentamente imposto sobre os camponeses e trabalhadores do campo. No Brasil, esse momento se deu por uma combinação de movimentos aparentemente contraditórios que integram a lógica de expansão capitalista: expulsa o homem do campo com a promessa de sua inclusão ao modelo tecnológico, da chamada “agricultura industrial”. Destaca-se que essa ofensiva do capital no campo, “*está tornando mais explícitas as contradições do sistema capitalista, contradições que são sociais, mas também ambientais e relacionadas ao futuro do planeta, da humanidade*”. (Caldart, 2009, p 48).

Além dessa disputa desigual no campo econômico e político, o agronegócio tem engrossado um debate ideológico como única alternativa possível ao desenvolvimento e modernização do campo, se contrapondo à reforma agrária, criminalizando os movimentos sociais e avançando sobre a flexibilização dos direitos trabalhistas. Caldart (2009) destaca que essa lógica que foca no campo como um

lugar de negócios não inclui as “escolas do campo”, ao mesmo tempo em que exige certa educação formativa dos trabalhadores do campo.

A autora reflete que a chamada “reestruturação produtiva” exige um trabalhador mais qualificado, não a ponto de dominar o processo produtivo, mas numa demanda que justifica o interesse dos grandes empresários agrícolas avançarem sobre a formação e educação profissional aos cursos superiores e currículos das ciências da terra. Ao mesmo tempo, esse contexto exerce uma pressão sobre a agricultura familiar, impondo sua inserção ao processo de “modernização da agricultura” para sua sobrevivência. Ao Estado, neste ponto, cabe priorizar as demandas específicas do capital no campo e não investir numa educação que propõe a emancipação do trabalhador do campo. Mais grave ainda é a investida sobre as escolas do campo para que sejam veículos difusores da ideologia do agronegócio. A ideologia da Revolução Verde já pode ser notada em muitos estados, desde o currículo até os materiais didáticos, produzidos muitas vezes pelas próprias empresas em parceria com o setor público. (Caldart, 2009).

Em contraponto a esse cenário, Caldart (2009) retrata o aumento da pressão sobre o setor público pelos movimentos sociais - principalmente o MST - na busca pelo acesso à escolarização pública, básica e superior, assim como a entrada de novos movimentos ou grupos nessa pressão, tais como: A Via Campesina Brasil, O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), O Movimento das mulheres camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros, somados ao efervescente movimento sindical do campo. Essa mobilização reflete a ampliação da consciência do direito à educação pelos trabalhadores do campo, impulsionada por conquistas como o PRONERA, por exemplo. E o trabalho desenvolvido com a militância em torno do “*dever de estudar para poder compreender melhor a complexidade do momento atual da luta de classes*” (Caldart, 2009, p. 50).

Caldart (2009) também destaca que a realidade encontrada na Educação do Campo é maquiada pelos discursos e documentos avançados característicos da sociedade brasileira, referências no mundo, mas que na prática não são cumpridos. Na legislação, eles endossam o acesso universal aos direitos civis, melhoram as estatísticas e contribuem para uma boa imagem de um país emergente como o nosso perante a comunidade internacional.

Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou a retomada de programas alienígenas [...] (CALDART, 2009, p. 50)

No plano das ideias, o retorno do debate da educação rural, que já havia sido descartado na Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998), de acordo com Caldart (2009) esse retorno reflete um rearranjo da agricultura na economia brasileira, com maior destaque nacional e focada no agronegócio. Deste modo, parece-nos ascendente esse retrocesso, provocando uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa, da reforma agrária ou dos movimentos sociais do campo.

Para o agronegócio, o objetivo é produzir mais-valia da agricultura, baseado em conceitos tais como: a concentração da terra, a privatização dos recursos naturais, o cultivo de monoculturas, uso de agrotóxicos, trabalho assalariado e por muitas vezes superexplorado, entre outros. *“Combina o trabalho assalariado com uma espécie de atrelamento dos pequenos agricultores à lógica do mercado de insumos sintéticos industriais...”* (Caldart, 2015, p.10), levando a redução dos postos de trabalho no campo e conseqüentemente a uma baixa remuneração dos trabalhadores do campo, assim como mantém os dados da baixa escolaridade, reduzindo as exigências de qualificação para a maioria dos trabalhadores. Ademais, a autora nos atenta que a exposição do trabalhador a agrotóxicos e situações precárias de trabalho engrossam os problemas de saúde no campo e o sufocamento que os grandes latifúndios exercem sobre as pequenas propriedades, leva à expulsão dos camponeses de suas terras, à destruição de comunidades e vilas inteiras e ao fechamento de escolas no campo.

A agricultura camponesa, por sua vez, reestabelece a *“relação metabólica ser humano e natureza e reconhece como principal função da agricultura a de produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis, para o conjunto da população dinamizando o território onde são produzidos”* (Caldart, 2015, p.10). Outras funções são atreladas a essa função principal, após ela ser realizada. Nessa perspectiva, os alimentos não são tratados como mercadorias, mas como direito humano fundamental. A agricultura familiar baseia-se em conceitos como o de soberania alimentar, diversificação de culturas agrícolas, reforma agrária, agroecologia, agroindústrias, entre outros. Por essa lógica, eleva-se o patamar das exigências

formativas aos trabalhadores, possíveis através da amplificação do acesso e da qualidade da escolarização dos trabalhadores do campo. Desataca-se então nessa discussão o confronto de lógicas produtivas, que traz junto um confronto de matrizes formativas com conceitos e objetivos divergentes. Nesse sentido, Caldart (2015) alerta que:

É bem importante frisar que a novidade deste momento histórico, não é o agronegócio (embora a ressignificação teórica e política do conceito o seja), mas sim a explicitação material do confronto (este é nosso objeto de trabalho educativo). A contradição entre capital e trabalho é geral ao capitalismo e o capital incide na agricultura desde o seu início (isso integra sua constituição), embora em diferentes movimentos e intensidade em cada período, em cada novo ciclo de reprodução do capital. A novidade, que foi captada por primeiro pelos movimentos sociais camponeses é que **a dinâmica dessa realidade, e pela própria reconfiguração das classes envolvidas na questão agrária hoje, ao acelerar o avanço da lógica capitalista de agricultura nesse ciclo de crise estrutural do capitalismo, acirra e revela mais nitidamente as contradições dessa lógica e explicita, na resistência aos efeitos dela, que existe um confronto de lógicas**, ou seja, que a forma capitalista de agricultura não é (nem pode ser) toda a agricultura e não será a forma dominante (do ponto de vista produtivo, tecnológico, de relações sociais) quando superado o capitalismo. **Existe uma alternativa em construção e ela acontece de forma “exterior”, mas em confronto, à lógica de reprodução do capital.** (CALDART, 2015, p. 11, grifo nosso).

Dado o exposto, a Educação do campo nasceu dentro e segue vinculada a essas contradições do processo de desenvolvimento do campo, em um cenário econômico-social dominado pelo modo de produção capitalista e uma lógica de pensamento hegemônico em todas as esferas da sociedade. Ela é fruto dos efeitos sociais causados por essa ofensiva do capital no campo físico e no campo ideológico, que se traduziram no modelo capitalista de agricultura e de agronegócio na sociedade brasileira. Em seu oposto, a Educação do campo também é resultado da existência contraditória de outra lógica, chamada hoje de agricultura camponesa, por vezes reduzida a um modelo residual no campo, mas considerada por muitos uma tendência pra o futuro da agricultura, em uma sociedade que busque outras relações sociais de produção, pautadas em concepções educativas qualitativamente diferentes dessas que o capitalismo projeta para a agricultura e que se difunde na educação em geral. Caldart (2015, p. 12) reafirma: [...] “*se o modelo do agronegócio fosse o único (na realidade e não no discurso ideológico) não haveria Educação do campo. Ela é fruto do confronto de modelos, de projetos de campo*”.

Concordamos com a autora (Caldart, 2015), quando ela explicita que a Educação do campo necessita trabalhar mais para que a sociedade entenda como funcionam e como se confrontam esses modelos no campo, e principalmente as suas contradições. Assim como também é necessário ajudar a formar trabalhadores do campo que potencializem e desenvolvam seu modo de vida. O cenário de domínio pleno (econômico, político e ideológico) do agronegócio anula o sentido de existência da Educação do Campo em seu sentido pleno e a substitui por uma educação rural modernizada contra a perspectiva de educação emancipatória.

Caldart (2015) aponta que o enfrentamento da Educação do Campo ao agronegócio pode ajudar, e inclui dois esforços articulados: um refere-se ao aprofundamento e sociabilização dessa análise sobre o avanço do capitalismo no campo; e outra, à participação do processo de construção desse novo modelo de produção agrícola. Em suas palavras:

[...] contribuir para aprofundar e socializar mais amplamente uma análise sobre o avanço do capitalismo no campo ou do modo de produção capitalista na agricultura feita desde o polo do trabalho ou da ótica dos trabalhadores: suas contradições fundamentais, a situação em cada região específica, as implicações sociais e humanas, incluindo as questões de saúde e ambiente. **É preciso entender a economia política do confronto.** [...] participar desde a educação da construção já em curso deste novo paradigma (nova lógica, novo modelo) de produção agrícola. Inclui lutas contra amarras neoliberais e mercantilizantes que prendem os esforços de pesquisa, de extensão, de educação profissional, de assistência técnica à direção exclusiva de aperfeiçoamento da agricultura de lógica capitalista, dificultando ao máximo o acesso a recursos públicos que possam apoiar a construção de alternativas. (CALDART, 2015, p. 12, grifo nosso).

Entender o papel da Educação do campo nessa perspectiva é compreender sua importância e sobrevivência dado os meandros do seu percurso perante as próprias contradições do capitalismo no campo, e as forças que agem dentro desse contexto, e que acabaram por constituir sua origem. Assim como compreender sua capacidade de resistência e formação humana permite que, de dentro desses conflitos, surjam novas possibilidades de enfrentamento e superação desse paradigma.

Como pontuado anteriormente neste texto, o segundo grande foco de tensões e contradições da Educação do campo, com base em (Caldart, 2009), encontra-se na relação entre a Pedagogia do Movimento e a política pública, ou na relação entre movimentos sociais, especialmente o MST e o Estado. A autora discorre que a construção da Educação do Campo implicou um envolvimento mais direto com o Estado, principalmente na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, essenciais para a reparação do processo histórico de discriminação e exclusão desta população ao acesso a tantos direitos. Caldart (2009) destaca que a dimensão da política pública está na própria constituição originária da Educação do campo, mas a sua configuração foi sendo definida durante todo o processo à medida que ampliaram-se os sujeitos envolvidos, as articulações políticas e a abertura com o Governo Federal, como o governo de Luís Inácio Lula da Silva. A II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004, cujo lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, confirma essa posição e luta.

É importante ter presente uma sutileza que marca a Educação do campo: o MST, desde o seu início, lutou por escolas públicas, mas até o momento de entrada na Educação do campo não tinha colocado em sua agenda de debates e de lutas a questão da política pública, de pensar a educação para além de si mesmo, ou para além da esfera dos movimentos sociais, de pressionar o Estado a garantir direitos para o conjunto da população do campo, de buscar interferir, afinal, no desenho da política educacional brasileira. (CALDART, 2009, p. 52)

Desta forma, a dimensão da política pública no percurso da Educação do campo foi sendo desenhada sob a tensão permanente da perda da memória e identidade dos seus sujeitos originários, promovida pelas políticas gerenciais do Estado Brasileiro. Essa relação polarizada é caracterizada por avanços e recuos, alargamento e estreitamento, radicalização e perda da radicalidade no âmbito político do MST em relação à Educação do Campo. Caldart (2009) define que essa relação recupera o sentido originário de pensar um setor público alinhado aos interesses do povo, e promove um avanço no que diz respeito à articulação entre os próprios movimentos sociais com outras forças, sujeitos e esferas, mas não rompe os corporativismos, os particularismos e os interesses imediatistas, caracterizando a grande dificuldade de concretização de seus ideários no nosso contexto atual.

Para os movimentos sociais, lutar pela Educação do campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar

dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional. E no específico de organizações como o MST, significa passar a compreender que a ocupação da escola pelo movimento precisa ser feita/pensada como apropriação da escola pelos trabalhadores, pelo seu projeto histórico e não apenas pelos interesses imediatos da organização, por mais justos, politizados e amplos que eles possam ser. (CALDART, 2009, p. 53)

A autora pondera que *“lutar pela forma e conteúdo das políticas públicas”* (Caldart, 2009, p. 53) é adentrar uma disputa direta de interesses entre duas classes distintas e na arena da classe dominante, assumindo os riscos que isto implica, inclusive o de cooptação. Mas também significa a possibilidade de alargar a compreensão da luta de classes, e determinar o que é necessário para uma transformação social mais radical e para a superação do sistema capitalista.

Nesse processo, a Educação do campo oscila entre radicalização e perda da radicalidade. É nítido que não há como construir um projeto alternativo de educação do campo sem ampliar as lutas e o leque de alianças para além do campo, e não tem como avançar nas transformações importantes sem incluir as grandes pautas a nível nacional, tais como a democratização do Estado. Para o MST a luta pela ocupação da escola e apropriação da educação não se justifica se não estiver relacionada a lutas mais amplas e a um projeto de país mais justo. (Caldart, 2009).

Por outro lado, a perda da radicalidade, configura-se nas *“concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos...”* (Caldart, 2009, p. 53) dado à sociedade em que vivemos e a correlação desfavorável dos trabalhadores e projetos de transformação social e o Estado Brasileiro e sua estruturação neoliberal para as classes dominantes.

Podemos destacar segundo Caldart (2009) duas evidências principais: a primeira pontuada pela autora, diz respeito: 1 - à recusa a uma educação que propõe o desenvolvimento do campo e do país, que tem por base um projeto popular de agricultura e a formação dos trabalhadores para a luta contra o sistema de produção e organização da vida social no capitalismo; e a segunda é referente: 2 - à recusa de que os movimentos sociais sejam protagonistas dessa educação, incluindo os trabalhadores pobres do campo como sujeitos pensadores e construtores de políticas públicas, mesmo que específicas para a Educação do Campo.

Nesse percurso, a estratégia dos governos é uma higienização política pautada no deslocamento dos protagonistas da Educação do Campo do centro dos

debates, tomando para si a construção legislativa desse processo. Isso se desdobra em um condicionamento da Pedagogia do Movimento a políticas educacionais neoliberais capitalistas. Nas palavras da autora:

[...] deslocar a centralidade dos movimentos sociais no debate da Educação do campo acaba sendo também uma forma de alterar seu conteúdo político-pedagógico de origem, buscando enfraquecer ou relativizar ao máximo uma possível influência de concepções de educação sobre outros sujeitos, notadamente sobre os educadores das escolas do campo. (CALDART, 2009, p. 54)

Ademais, na lógica dominante de formulação das políticas públicas brasileiras, a política de educação é reduzida a educação escolar, logo, reduz a Educação do campo a escolas, representando um estreitamento radical da concepção alargada de educação dos movimentos sociais através da Pedagogia do Movimento. Enquadra, assim, a especificidade da Educação do Campo na forma já instituída, sem alteração da forma, ainda que ela promova discriminação e exclusão dessa especificidade. Para, além disso, destacam-se algumas políticas focais que não se efetivam como políticas públicas exatamente. Caldart (2009) afirma que essas políticas têm sido marcas de diversos governos, e configuram-se como contradições estruturais que são cada vez mais combatidas pelas camadas dominantes que alçaram as esferas dos poderes.

Essas questões relacionadas às políticas públicas emergem dentro dos movimentos sociais, principalmente o MST, em tensões e debates intensos.

Às vezes chega a parecer para alguns que se trata de uma escolha: ou ficamos com a Educação do campo (entendida então como política pública) ou com a Pedagogia do Movimento, como se as contradições pudessem se resolver no plano do ideário e não da realidade; como se não houvesse circunstâncias objetivas condicionando o caminho seguido até aqui. (CALDART, 2009, p. 55)

Integra-se ao percurso da educação do campo, um movimento recente de crítica teórica vindo de setores de esquerda, principalmente acadêmicos, que numa análise mais rasa acabam engrossando as forças dominantes que insistem em reduzir a Educação do Campo à lógica da educação rural. Essas críticas, apontadas por Caldart (2009) se concentram em dois pontos: 1 – taxam a Educação do Campo como conservadora por seu envolvimento com o Estado, anulando os ideais de

transformação social; 2 – consideram que a especificidade da Educação do Campo a condenam a ser divisionista da classe trabalhadora, portanto reacionária.

[...] como entender que um movimento social, como o MST, de base social camponesa, radicalize as lutas de enfrentamento direto ao capital e ao mesmo tempo aceite participar de debates de formulação de políticas de governo, ainda que depois não seja considerado nelas? Uma análise mais histórica das próprias transformações na luta pela reforma agrária, provocadas pela própria dinâmica contraditória do capitalismo, certamente colocaria a questão muito mais no plano dos impasses do que no da 'estranheza' ou mesmo da incoerência. (CALDART, 2009, p. 55)

Engrossando esse debate, Caldart (2015) aponta que atual entrada direta de empresários no debate sobre as reformas necessárias na educação pública demarca esse confronto de objetivos e de lógica. Deste lado defendem a organização do acesso, conteúdo e forma de educação pública para atender as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho, preparando o trabalhador para o exército industrial de reserva. Na oposição, a Educação do Campo, visa uma formação ampla e diversificada, que ajude no desenvolvimento mais pleno do ser humano.

Caldart (2015) ressalta que esse confronto tem a idade do capitalismo, mas que configura um novo ciclo e novas exigências em relação à educação. Neste ciclo, não basta ter uma lógica dominante, é também necessário eliminar o contraditório, (re) formular conceitos no cotidiano da escola e excluir espaços de construção de lógicas alternativas ao domínio do capital.

A lógica dos chamados “reformadores empresariais da educação” da atualidade (que é cada vez mais internacionalizada), tem os seguintes pilares: **avaliações externas em escala, que passam a incidir sobre objetivos e avaliações de cada escola; padronização (que é estreitamento) curricular a partir das exigências dos testes (é o que hoje se busca fazer estabelecendo uma “base nacional comum”); meritocracia, incluindo remuneração dos professores vinculada aos resultados dos testes dos estudantes; flexibilização (precarização) do trabalho dos profissionais da educação (para que possam ser demitidos mais facilmente caso saiam do padrão exigido); gestão empresarial das escolas, de preferência feita pelas próprias empresas, através de parcerias público-privadas, o que é uma forma de privatização da educação pública.** (CALDART, 2015, p. 13, grifo nosso)

Desta forma, atuam em uma via de mão dupla: em primeiro, no fortalecimento das classes dominantes e seus intelectuais no campo da educação dentro do próprio

Estado, e, em segundo, como uma frente de negócios que se aplicam a testes, apostilas, consultorias, métodos de gestão (...) diretamente sobre o conteúdo e forma de preparação da mão de obra. Incide, assim, como uma ofensiva de trabalho ideológico, numa *“tentativa ostensiva de “organizar a diversidade” para que o capital não perca seu controle”* (Caldart, 2015, p.13).

Nesse campo de luta, o confronto se acirra quando os trabalhadores desejam assumir a tarefa educacional, demonstrando a possibilidade de outras alternativas.

Na lógica das múltiplas experiências dos trabalhadores, e suas reflexões teóricas (mais radicais ou menos), está à noção de educação como um direito humano e em algumas como tarefa de formação de lutadores e construtores de uma nova ordem social (estas as que mais assustam e geram a ofensiva dos reformadores empresariais). **São conceitos fundamentais nessa lógica: escola unitária; igualdade e diversidade, dialeticamente combinadas; educação integral de perspectiva omnilateral e universalista; conhecimento das bases das ciências e das artes; práxis; trabalho coletivo; auto-organização de estudantes e de educadores; vínculo da escola com seu entorno social; educação politécnica; avaliação participativa; defesa da educação pública.** (CALDART, 2015, p. 14, grifo nosso)

Na tarefa específica da Educação do Campo, manter a tradição de uma educação emancipatória significa assumir o enfrentamento aos rumos atuais da política educacional brasileira. No entanto, Caldart (2015) discorre que esses rumos, por sua vez, passam a ser um obstáculo para a efetivação da Pedagogia da Terra do MST. A autora destaca-se que a vinculação do acesso e definição dos parâmetros de qualidade da educação a exigências do mercado de trabalho na lógica capitalista, eliminando as possibilidades de explicitar as contradições dessa lógica, defini-la como única e atrelá-la a uma gestão empresarial das escolas, significa abandonar o princípio da educação escolar como um direito e como instrumento para o desenvolvimento humano.

Na Educação do Campo, especificamente, essa lógica facilita a investida dos grandes representantes do agronegócio nas escolas do campo, que promovem uma ofensiva ideológica a favor da agricultura empresarial capitalista, mascarada como garantia de qualidade do ensino. As políticas públicas educacionais, nesse sentido, tiram a autonomia das escolas e legitima a atuação dessas empresas, ao mesmo tempo em que precariza o sistema público, dificultando ou inviabilizando o enfrentamento à pedagogia do capital:

[...] sem combater o rumo neoliberal da política educacional brasileira (que não é só do nosso país, e aqui assume o caráter dependente) não há mais como avançar nas conquistas específicas da Educação do Campo. Tivemos no último período conquistas significativas, mas agora, mantida a tendência dominante da lógica, “batemos no teto”, no sentido de avançar no acesso e podemos retroceder muito do ponto de vista da qualidade social pela ofensiva da educação rural como educação corporativa e pela eliminação de experiências alternativas que fiquem fora do padrão estabelecido pela gestão empresarial do sistema. (CALDART, 2015, p. 14)

Caldart (2015) afirma que a Educação do Campo encontra-se dentro do grande confronto de lógicas de agricultura na atualidade: seguir a lógica atual estruturalmente destrutiva ou avançar em outro caminho que é sucumbido de se desenvolver na escala necessária para a substituição dessa lógica. Associada aos princípios e conceitos fundamentais das reformas empresariais na educação, essa lógica representa o alinhamento do Estado para a expansão e reprodução do capital na educação. Nesse sentido, a autora destaca o movimento da Educação do Campo:

A Educação do Campo se move, precisa se mover, se compreender, nessas circunstâncias históricas, e precisa processá-las no âmbito da educação e da política pública, contribuindo na análise pela sua relação constitutiva das três esferas, ajudando o povo trabalhador a entender como os fenômenos se vinculam. É preciso que muito mais gente entenda que a lógica assumida pelo Estado em relação à produção agrícola é a mesma lógica assumida para exacerbar a mercantilização da educação; que o mesmo Estado com o qual disputamos políticas públicas de educação para os trabalhadores do campo é o que está garantindo volumosos recursos públicos para fortalecer o modelo agrícola do agronegócio, mesmo sabendo que esse modelo reduz drasticamente o número de trabalhadores no campo. Hoje há grandes empresas capitalistas transnacionais dominando “os negócios da agricultura”, em diferentes países, do mesmo modo que há grandes empresas disputando o mercado da educação “pública”. Em alguns casos, podem ser as mesmas empresas. (CALDART, 2015, p. 16)

Deste modo, confrontar a política educacional em geral, atualmente, significa escancarar as contradições dessa lógica perversa do capital e seus efeitos sobre a educação, e não secundarizar a luta específica da Educação do Campo, pois pressiona o sistema com as demandas dos trabalhadores que tendem a ser marginalizados pelo Estado. Tais confrontos adentram as escolas dos acampamentos e assentamentos.

As escolas do MST - em sua grande maioria - compõem o sistema estadual de ensino e, portanto, são financiadas pelo poder público. Essas escolas são

públicas, aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação dos estados que pertencem e respondem às exigências solicitadas por essas esferas.

Dado o contexto de acampamentos e assentamentos, e a luta dos movimentos sociais em áreas de reforma agrária, essas escolas se deparam com algumas contradições e limitações para o desenvolvimento pleno do seu projeto de educação via Pedagogia do Movimento. Araújo (2007) traz essas indagações:

[...] na luta para organizar a educação escolar o MST esbarra numa série de condições institucionais impostas pelo Estado burguês. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação. (ARAUJO, 2007, p. 316)

Nas escolas do MST, são diversos os aspectos que são submetidos ao controle do sistema de ensino oficial, tais como: a própria autorização de funcionamento, a legitimidade do projeto político pedagógico, a contratação de funcionários e professores, a destinação dos recursos para estrutura física, equipamentos, materiais didáticos e merenda escolar, etc.

Desse controle derivam as tensões vividas pela escola do MST que resultam em ações diretas, ocupações de órgãos públicos e pressões e manifestações junto às secretarias e conselhos estaduais de educação. Derivam também um árduo processo de negociação para que as demandas do seu projeto político pedagógico sejam contempladas, principalmente pela destinação de recursos públicos equivalentes às necessidades específicas dessas escolas e seu projeto político pedagógico. Dalmagro; Bahniuk; Camini (2017) destacam que a maior parte dessas reivindicações tem sido pouco incorporada pelo Estado, sendo realizada pelo próprio MST por meio de trabalhos voluntários de professores, acampados e simpatizantes do Movimento.

Por outro lado, é exigida pelo Estado uma série de demandas quanto a relatórios, ajustes no calendário escolar, formação de educadores, regulação e controle dos profissionais que são supridas por relações solidárias e de companheirismos entre os trabalhadores da escola. Essas exigências, cada vez mais latentes para as escolas do MST, induzem muitas vezes propositalmente a perda da identidade de uma escola ligada a lutas de um movimento social ou

incluída no contexto de um acampamento ou assentamento de reforma agrária. No entanto, o MST com sua experiência, dada a trajetória de mais de vinte anos de educação, tem conseguido lidar com essa situação, amenizando ou resistindo aos impactos do sistema de educação formal regulador sobre as escolas do Movimento.

[...] os socialistas não podem delegar a educação do povo ao Estado, pois em virtude de seu caráter classista, é este quem precisa de uma muito rude educação pelo povo. A luta do MST nas escolas públicas é, mais uma vez, uma inspiração. A escola tem de estar vinculada ao poder popular, dialogar com as lutas sociais, ser auto-organizada e autogerida pelos educadores nos conselhos populares. (LEHER, 2010, p. 72)

Dentro dos limites e possibilidades de uma escola financiada pelo Estado e gestada pelos trabalhadores do campo, organizada coletivamente pelo MST, as escolas dos assentamentos e acampamentos demonstram a complexidade do espaço onde estão inseridas. Demonstram também a diversidade das contradições que as forjaram, sejam estas as contradições do próprio sistema capitalista, dos modos de produção divergentes no campo, das relações entre MST e Estado e da Educação Neoliberal ou da Pedagogia da Terra. É fundamental, nos dias atuais, evidenciar e entender essas contradições, para compreender o percurso da Educação do Campo e da escola do MST sob as lonas, assim como para formular estratégias, nesse contexto de lutas diversas, para fortalecê-las e não desacreditá-las.

#### **4.3 Tendências e desafios para a Educação do Campo na atualidade**

Caldart (2015) afirma que hoje, já com alguma contextualização histórica do percurso da Educação do Campo, considerando seus confrontos e impasses, podemos apontar algumas tendências e desafios para a atualidade. Segundo a autora o “*desafio crucial de manter vivo o contraponto da Pedagogia do Movimento*” (Caldart, 2009, p. 56) representa a necessidade de retomar o protagonismo dos movimentos sociais, principalmente no tocante à relação com o Estado.

Seguindo neste debate, devemos considerar o atual retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a educação brasileira representado pelo recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do Campo. Notamos um “refluxo geral” das lutas de massas e o recorrente “enfraquecimento” no poder de mobilização dos movimentos sociais, seja pela necessidade de garantir

sua sobrevivência, pelo receio de uma contaminação ideológica, pela cooptação ou até mesmo falta de consenso sobre o papel na luta de classes e nesse momento histórico especificamente.

A Educação do Campo, apesar de todas as contradições e limites práticos impostos nos últimos anos, teve grande avanço quanto à ampliação da consciência do direito à educação dos camponeses, principalmente os organizados coletivamente. No entanto, esse recuo qualitativo e quantitativo, representa de acordo com a autora, uma diminuição drástica da pressão pela conquista de direitos já adquiridos e reconhecidos socialmente e um retorno acentuado aos direitos individuais. Na esfera pedagógica, por sua vez, denota-se o esvaziamento do conteúdo emancipatório originário na Pedagogia do Movimento e a ampliação da dimensão regulatória do Estado para atender à lógica da sociedade em que vivemos, o que fortalece a implementação precária da política pública de Educação do Campo e o estrangulamento de alternativas que são consideradas “contraordem”. (Caldart, 2009).

De um lado a educação é utilizada para suprir as demandas do agronegócio, principalmente na formação de seus quadros no campo; de outro, necessariamente, defende-se que não há necessidade de um sistema público de educação no campo para tal. Sem a pressão dos movimentos sociais dentro deste contexto, o governo não avança sequer nas políticas focais que visam só melhorar índices ou a imagem internacional do país.

Desta forma, concordamos com Caldart (2009) que esse projeto de educação não concentra, atualmente, um potencial de avanço corporativo significativo para vislumbrar mudanças mais estruturais da sociedade, por isso seus avanços não podem prescindir unicamente nas lutas pela democratização do Estado, mas atuar via Educação do Campo (seja com essa ou outra denominação) na dimensão da esfera política pública (ampla ou limitadora) para massificar o acesso à educação básica dos camponeses, ainda que com a dificuldade de formação política dos trabalhadores e um conteúdo pouco emancipatório. Por outro lado, a autora nos alerta sobre os riscos de conformar-se com esse condicionamento. Em suas palavras:

[...] conformar-se com a regulação do Estado parece incoerente com os objetivos políticos desses movimentos e, mais, pode ter mesmo um efeito despolitizador de sua base ou de sua militância se não houver um trabalho

pedagógico adequado, uma política de formação que permita entender o que mesmo está em questão quando se faz esta relação com o Estado. E na prática, já se disse antes, não é tão simples manter-se fiel à Pedagogia do Movimento quando se tenta ser sujeito de políticas públicas numa sociedade como a nossa, ainda que se saiba que é exatamente o conteúdo da primeira que pode pressionar pela alteração da forma da segunda. (CALDART, 2009, p. 57)

Neste contexto, Caldart (2009) debate que configura como um grande desafio para os movimentos sociais na superação desses impasses não confundir a Educação do Campo com a Pedagogia do Movimento, e ao mesmo tempo não trabalhá-las como coisas separadas. A autora reforça que é necessário entender a Educação do Campo para além da sua dimensão política e de educação escolar, e não recuar na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, reafirmando a identidade construída ao longo dos anos e ampliando a perspectiva de luta social e transformação das condições de vida dos trabalhadores.

**[...] é preciso entender que a luta pela Educação do campo não substitui a construção histórica da Pedagogia do Movimento, e da construção do projeto de educação de cada movimento social, naquele sentido alargado de uma educação vinculada a processos de luta social organizada,** capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe para além do capital e que essa educação deve ser feita de forma menos tutelada e escolarizada e desde as demandas próprias da formação dos militantes da organização, mas na necessária perspectiva de classe trabalhadora unificada na luta contra o capitalismo. Se não for assim, faltará o acúmulo de radicalidade para a própria disputa do conteúdo e do destino histórico da Educação do campo (CALDART, 2009, p.58, grifo nosso).

Compreendemos que o momento atual da Educação Campo no Brasil caracteriza-se pelo acirramento das contradições e disputas de projetos no campo entre o projeto hegemônico do agronegócio. Caldart (2015) avalia a Educação do Campo como um fenômeno recente na história do Brasil, e, no entanto, destaca em seu percurso um acúmulo de luta e construção (que perpassa por diferentes grupos e disputas ideológicas e políticas) que precisa ser considerado para pensar a realidade educacional do país.

O conceito de Educação do Campo está hoje em disputa porque há uma diferença muito importante entre o momento histórico atual e o momento em que a Educação do Campo foi instituída, entre lutar para que o rural voltasse à agenda do país e o rural (via agronegócio) como pilar do modelo

de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil. (CALDART, 2015, p. 04)

Visando o enfrentamento do cenário de avanço do agronegócio, foi realizado, em 2014, o VI Congresso Nacional do MST que celebrou os 30 anos do Movimento e atualizou o Programa Agrário. Desse congresso viu-se a necessidade de promover o 2º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA) no ano de 2015. Em umas das mesas, a professora Mônica Molina da Universidade de Brasília (UnB) trouxe alguns pontos debatidos no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que demonstraram a preocupação com este cenário e reforçaram a necessidade de debate em torno da temática. São eles: 1) Lutar pela identidade da Educação do Campo; 2) Juntar as lutas da Educação do Campo às lutas da Educação em geral; 3) Fechamento das escolas do campo; 4) Enfrentar a intensa e frequente inserção do agronegócio nas escolas.

Caldart (2015) elenca alguns desafios prioritários, “especialmente de ordem político-organizativa”, para o futuro da Educação do Campo. A autora destaca que, pelo movimento da realidade atual, faz-se necessário retomar a própria dialética de sua constituição originária, buscando maior intencionalidade na politização da luta específica. Seguiremos pontuando os desafios apresentados pela autora junto a sua contextualização e debates.

1 - *“Reafirmar e fortalecer a Educação do Campo como uma associação de trabalhadores para lutas comuns e cooperação entre práticas, aperfeiçoando, através de ações coletivas, sua forma organizativa nessa direção”* (Caldart, 2015, p. 17). Nesse sentido, de acordo com a autora, entendemos que a Educação do Campo deve fortalecer o desenvolvimento da diversidade de práticas educativas das diferentes organizações envolvidas em um esforço de inserir em cada prática particular uma construção ampla de educação para os trabalhadores. Ao mesmo tempo, não deve substituir as lutas de cada organização ou subjugá-las. Do contrário, deve ser caracterizada por uma associação real e articulada de organizações ou grupos que levará à transformação dos seus sujeitos, mas não como ideário a ser seguido. Para isso se torna imprescindível uma autonomia em relação ao Estado, pois a sua relação com os governos, embora necessários em questão de políticas públicas e recursos, é perversa para seus objetivos de transformações sociais estruturais, pois adotam posições reformistas-imobilistas.

2 - *“Defender e garantir com intransigência o protagonismo efetivo das organizações de trabalhadores do campo na condução da Educação do Campo.”* (Caldart, 2015, p. 18). Destaca-se aqui, segundo a autora, um esforço atual de retirar o protagonismo dos movimentos sociais na Educação do campo principalmente na esfera pública e também no âmbito de instituições de educação, o que intensifica as lutas excessivamente corporativistas ou particularistas, afastando a Educação do Campo de ampliar seus debates e o horizonte de interesse dos trabalhadores. Caldart (2015) pontua a necessidade de adequar a forma organizativa e método formativo de atuação da Educação do Campo para a diversidade dos trabalhadores do Campo, tais como: povos tradicionais, assalariados rurais, camponeses, ampliando a consciência política de toda a população do campo sobre a necessidade de mudanças sociais mais radicais.

3 - *“Continuar e fortalecer, desde lutas e práticas coletivas, a construção de uma base teórica comum de análise da realidade, em vista da unidade política entre os diferentes sujeitos da Educação do Campo.”* (Caldart, 2015, p. 18). A autora nos alerta que se faz necessário atentar-se ao risco de uma desorientação estratégica provocada por confusões teóricas, e avançar no sentido de uma Unidade Política para condução das lutas em torno dos interesses sociais e políticos em comum. Caldart (2015), pontua o perigo de assumir uma posição eclética ou fazer concessões teóricas em relação à base metodológica de análise construída ao longo do percurso da Educação do Campo, afirmando que esse referencial não deve ser negociado para que não ajam desvios no caminho ou debates teóricos imobilizantes. Destaca ainda a necessidade de explicitar esses referenciais teórico-metodológicos e socializá-los para o maior número de trabalhadores do campo.

4 - *“Organizar ações coletivas de combate ideológico ao agronegócio”.* (Caldart, 2015, p. 19). A autora destaca neste desafio, que são inconciliáveis os projetos do agronegócio e da agricultura camponesa, assim como as classes que os representam nas disputas do campo. *“Não há reformas ou aperfeiçoamento a defender no modelo do agronegócio ou do capital para a agricultura: é o modelo, sua lógica, que precisa ser superada, “substituída”*” (Caldart, 2015, p. 19). O movimento radical, nesse ponto, torna-se necessário, e significa ir à raiz no enfrentamento ao agronegócio visando à superação do modelo de produção atual, e não negociações. Para tal, é necessário superar o mito do agronegócio como única alternativa ao “desenvolvimento”, à modernização da agricultura e ao avanço das forças produtivas

no campo, colocando o trabalho camponês como retardatário e insuficiente. Mais grave é a ofensiva ideológica sobre as escolas públicas, visando mascarar as contradições reais desse modo de produção e reproduzir e naturalizar essa hegemonia da agricultura comercial no campo. É essencial apontar e denunciar que isso implica drasticamente a redução das possibilidades de superação da desigualdade entre campo e cidade no acesso à educação. Do mesmo modo, implica um esforço educativo que inclui intencionalidades para que a sociedade reflita sobre questões fundamentais para o futuro, principalmente sobre a função social da terra, a agroecologia e a sustentabilidade. (Caldart, 2015).

5 - *“Associar-se às ações de denúncia e resistência ideológica às reformas empresariais da educação em curso no Brasil”*. (Caldart, 2015, p. 20) Este desafio, como aponta a autora, concentra-se na denúncia e enfrentamento à ingerência de grandes empresários na política educacional, institucionalizadas pelo Estado que hoje representam as reformas e os programas educacionais. Segundo a mesma, esse enfrentamento deve se dar também pela luta ao direito de construção de projetos educativos emancipatórios e com autonomia em relação ao Estado regulador ou premissas das corporações; na luta por recursos públicos ou políticas públicas que permitam essa construção de novas relações sociais via educação.

6 - *“Radicalizar as lutas coletivas pelo acesso das famílias trabalhadoras do campo à educação escolar pública (e de gestão pública)”*. (Caldart, 2015, p. 21). A autora nos alerta para o fato de que, num país como o nosso, não se pode considerar efetivado o direito dos trabalhadores do campo à educação. Destaca, ainda, que houve avanços significativos nos últimos anos, a contar com os dados de pesquisa acumulados nesses anos de percurso, mas há uma grave queda de matrículas nas escolas do campo, com o fechamento maçante de escolas do campo nos últimos anos e o baixo retrocesso de analfabetos adultos. Segundo Caldart (2015), programas e políticas identificados como da Educação do Campo têm assumido a concepção da educação rural, quando não são extintos pelo Estado, como a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA em 2020, que inviabilizou a continuidade da política de educação do campo. Por outra via, encontra-se a entrada das empresas na educação pública através de materiais didáticos e paradidáticos, para formação de professores ou atividades com estudantes, que refletem a visão reducionista dessas empresas endossadas pelo governo para os objetivos da educação e formação dos

trabalhadores do campo. Caldart (2015) expressa, neste ponto, a necessidade de denunciar e discutir com as famílias a ilusão que é essa proposta de vínculo da escola com o mercado de trabalho de avanço para educação dos trabalhadores. Destaca ainda que, nessa perspectiva, a luta emblemática é contra o fechamento das escolas do campo, a disputa pelas políticas ou programas de educação que pressionem o sistema na direção do acesso amplo dos camponeses à escola. Ademais, essa denúncia deve expandir a estrutura física precária das escolas existentes, a consequente instabilidade de contratos e rotatividade de professores e as péssimas condições do transporte escolar.

7 - *“Fortalecer a cooperação entre práticas que explicitem o confronto de matriz formativa na especificidade do campo.”* (Caldart, 2015, p. 22). A autora debate que neste momento histórico atual, e perante as condições, parece estar longe da construção de práticas educativas de confronto à matriz hegemônica. É preciso retomar a tarefa educacional em nossas mãos, fomentando a formação de sujeitos capazes de lutar por e construir uma nova ordem social.

É fato, no cenário brasileiro, um desmonte da Educação do campo. Esse movimento, alinhado a uma gama de interesses políticos e financeiros, profere ainda mais as desigualdades sociais existentes no campo, afetando milhares de camponeses e comprometendo os avanços sociais no campo via educação. Analisando o governo atual e seus antecessores, nota-se que esse desmonte sempre foi presente nas políticas públicas, com menor ou maior intensidade, dependendo do alinhamento ideológico de cada governo e dos movimentos sociais (principalmente com o MST), e busca atingir os principais meios de fornecimento educacional do campo e o consequente esgotamento de recursos financeiros e investimentos destinados à Educação do campo, estagnando ou desestabilizando os avanços e conquistas dos trabalhadores Sem Terra.

Atualmente, o descaso vem aumentando gradativamente, movido por medidas perversas do governo que visam atacar e criminalizar os movimentos sociais, a Educação do campo e as escolas do MST. Tendo toda sua base governante articulada com o agronegócio, esse governo é um defensor da expansão do modo de produção capitalista no campo em detrimento da agricultura camponesa, e desconsidera o seu caráter destruidor. Com foco central no desmonte da educação do campo no governo, podemos destacar duas vias principais interligadas: os desmontes no PRONERA e o fechamento das escolas do campo.

O arruinamento do PRONERA, promovido por medidas do atual governo, vem salientar o ataque a todos que estão no campo, desencadeando desdobramentos negativos para a Educação do campo. Quando os recursos públicos são reduzidos ou cessados, afetam uma gama de sujeitos, assim como as relações estabelecidas e interligadas via projeto ou política educacional, dentre eles professores, trabalhadores, universidades, entre outros. Conforme Santos (2012) esclarece:

Os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada Residência Agrária. (SANTOS, 2012, p. 631)

Tal articulação pertinente do governo afeta as principais estruturas da Educação do Campo, pois envolve todos os sujeitos que estão tanto na educação básica, quanto no ensino superior e universidades, demonstrando o objetivo de regresso da educação no geral, dos movimentos sociais e da educação dos trabalhadores do campo, paralisando um projeto de ensino para milhares de jovens e adultos. Stédile (2019) destaca o prejuízo da efetivação dessa política contra a Educação do Campo para todos os envolvidos nesse processo educacional. Por outro lado, aponta que essas ações não afetam os defensores do agronegócio, os grandes empresários do campo e latifundiários, uma vez que essa ofensiva se dá principalmente pela entrada direta desses grupos nos poderes públicos da União, tais como a Bancada Ruralista.

Paralisação do PRONERA. O programa estimulava às universidades públicas construir cursos especiais, na forma de alternância, realizando vestibular específico para filhos de camponeses. Isso permitia que eles ficassem dois meses em aulas e dois meses de volta às suas comunidades. Milhares de jovens do interior tiveram acesso à universidade, se formaram e permaneceram no campo, graças a esse programa. (STÉDILE, 2019, p. 01)

No que tange ao fechamento das escolas, Aureliano; Silva; Santos (2020) pontuam que, mesmo recorrentes em governos anteriores, como dos Petistas e do Governo Temer, as ameaças se acentuaram e se agravaram durante o governo Bolsonaro. Isso porque, estabeleceu-se claramente uma proposta radical de fechamento de escolas do MST e o retorno de seus alunos a escolas nucleadas e para as escolas urbanas, o que descaracteriza a Educação do Campo, reduzindo-a

a um processo de Educação Rural ou perda de identidade do sujeito do campo, do Sem Terra ou do camponês, uma vez que lhe é retirado o direito à educação dentro do seu contexto de vivência e considerando suas especificidades.

Esses ataques foram latentes desde sua campanha eleitoral, baseada em confronto ideológico e propagação de ódio, a começar pela criminalização aberta do MST, além da promessa de fechamento das escolas do Movimento e redução ou esgotamento de recursos financeiros destinados ao PRONERA e, conseqüentemente, a ações que promovessem a Educação do Campo. Dada a recenticidade do momento, pudemos resgatar publicações de veículos de comunicação e declarações públicas em diversas mídias que retratam um governo alheio à Educação do campo e que despreza a importância do trabalho de transformação social realizado por elas, justamente porque não se alinha a esse projeto de emancipação dos trabalhadores do campo.

Desde a campanha eleitoral o presidente Jair Bolsonaro (PSL) já atacava as escolas do campo afirmando que iria fechá-las. Em entrevista à revista Veja o secretário especial de Assuntos Fundiários, Luiz Antônio Nabhan Garcia, afirmou que **pretende fechar as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, e chamou as escolas públicas do campo de “fabriquinhas de ditadores”. (MOREIRA, 2019, grifo nosso)

Infelizmente, apesar de forte resistência dos movimentos sociais contra essas retaliações, já se observa o impacto desse conjunto de ações e ideologias do Governo Bolsonaro. Tal constatação pode ser observada ao analisar o Censo Escolar de 2019, quando direcionamos à questão das matrículas nas escolas do campo. Uma reportagem da Brasil de Fato, em 2020, avalia esse cenário, constatando uma queda expressiva de matrículas do campo na soma de todas as modalidades de ensino. Constata-se que:

As escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas, com ensino integral enfraquecido e majoritariamente sob o poder dos municípios, conforme aponta o Censo Escolar 2019, divulgado pelo Ministério da Educação, em 30 de dezembro. **No último ano, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019.** (GIMENES, 2020, grifo nosso)

Vale destacar que esses desmontes afetam negativamente a atuação e o alcance dos objetivos da Educação do Campo na atualidade, principalmente como

uma educação promotora de rupturas da desigualdade social no país. Como uma das mais recentes ações negligenciadoras do governo federal, podemos pontuar o caso do Decreto 10.252/2020. Esse decreto, publicado no ano de 2020, altera a estrutura regimental do INCRA, mudando profundamente as competências do órgão e de seus cargos, adequando-os ideologicamente com as ações do governo, o que banalizou significativamente sua competência e atuação.

Essa banalização de competências do INCRA, no que tange à Educação do campo, refletiu na extinção da Coordenação Geral de Educação do campo e Cidadania, repartição pública responsável pelo PRONERA, promovendo uma desarticulação na luta pela educação do campo. Segundo o FONEC (2020):

Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo INCRA, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil. (FONEC, 2020)

A extinção da Coordenação Geral de Educação do campo e Cidadania e do PRONERA confronta a Constituição Federal de 1988, a qual assegura que a educação é um direito de todos e é dever do Estado. Isso reitera o descaso com as escolas do campo por todo o Brasil, revelando um momento atual de regressão da educação pública nacional, marcada pela banalização das conquistas e ataque aos avanços educacionais por um governo federal que se mostra contrário às políticas educacionais emancipatórias.

Aureliano; Silva; Santos (2020), perante esse contexto, chamam nossa atenção para o processo de nucleação e municipalização aos quais as escolas do campo estão sendo submetidas.

[...] o processo chamado de “**nucleação escolar**” consiste em reunir os alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores. Concentra-se o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo. Com a **municipalização** o poder das escolas públicas do ensino fundamental fica nas mãos dos municípios brasileiros, essa prática utilizada do fechamento das escolas do campo se deve a questões como falta de políticas públicas para a educação do campo. (AURELIANO; SILVA; SANTOS, 2020, p. 7, grifo nosso)

Na contramão das ações do Governo, os movimentos sociais, mais expressivamente o MST, não comunga com os ambos os processos para com as escolas do campo, e defendem que há uma perda da identidade dos alunos do campo e Sem Terras quando são transferidos para escolas regionais ou escolas urbanas, pois concentram práticas sociais e vivências diárias que diferem do campo e dos assentamentos e acampamentos. Desse modo, não concordam com projetos governamentais que visam à redução de gastos, ao fechamento de escolas e desconsideram a formação humana e importância de se estudar onde vive, considerando todas as especificidades do entorno.

O MST reafirma a relação da escola com os seus alunos e com o assentamento onde se localiza, considerando-os como um conjunto tríplice interligado, sendo indispensável à escola dentro desse contexto e não fora dele, o que representa uma quebra nessa relação necessária. Assim sendo:

A escola é um lugar de estudo, trabalho e organização. É também um lugar para aprender a DEMOCRACIA. Este aprendizado não se faz estudando sobre o que é democracia. A democracia se aprende através do relacionamento diário dos alunos com os alunos, dos alunos com os professores, dos professores com os professores, da Escola com o assentamento. (MST, 2005a, p. 35)

Enriquecendo esse debate, Aureliano; Silva; Santos (2020) demonstram que a educação no Brasil é sujeita à desigualdade, representada principalmente pela diferença entre os níveis de escolaridade da população urbana e da população rural. Conforme destacam os autores, a educação no e do campo concentra níveis muito baixos de escolaridade, resultado da histórica negligência do Estado para com a Educação do Campo e da predominância da Educação Rural (escolas rurais como extensão de escolas urbanas) defendidas e implementadas por muitos governos.

Considerando os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM no ano de 2010, constata-se claramente que o IDMH do meio urbano supera o IDHM do meio rural em todos os estados brasileiros, sendo mais acentuados nas regiões norte e nordeste do Brasil. Segundo Pereira, Castro (2019):

O IDHM Educação possui valores considerados muito baixos na área rural da maioria dos estados brasileiros, com exceção de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, que apresentaram IDHM Educação baixo nessa área. Os dados para o meio urbano são visivelmente melhores. A maioria dos estados apresentou IDHM Educação

médio no urbano, com exceção de Alagoas, que apresentou valor baixo. Os únicos estados que apresentaram valor alto nesse índice para o meio urbano foram São Paulo, Santa Catarina e Roraima. (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 65)

Esses dados só reforçam a necessidade da Educação do campo e de investimentos massivos para seus avanços. Tais investimentos perpassam desde o fortalecimento de políticas públicas para a Educação do Campo, a investimentos em estrutura física das escolas, transporte, alimentação, formação e valorização de professores para escolas do campo, entre outros.

Em 2008, em entrevista concedida à Revista *Perspectiva*, de Santa Catarina, Álvaro Santin, da coordenação nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, relatou o contexto atual que situava os movimentos sociais naquele período e os desafios a serem enfrentados pelo MST naquele cenário. Álvaro foi enfático ao dizer que as lutas sociais viviam um descaso com a eleição do presidente Lula. Relata que houve uma grande expectativa com relação a mudanças, porém, os movimentos sociais se decepcionaram. Alguns setores organizados foram cooptados, uma parte desiluiu com a política, se acomodaram, e outra mudou de lado. Destaca, ainda, que o governo mantinha o favorecimento ao agronegócio, ao mercado externo e às grandes empresas. Ressalta algumas conquistas sociais como melhorias que são permitidas dentro da estrutura do sistema capitalista, mas dá ênfase ao pouco avanço ao enfrentamento do modelo econômico por meio da destinação de terras para a reforma agrária, assim como a manutenção da acumulação capitalista no campo em relação à diminuição da miséria das camadas mais baixas.

Souza (2013) pontua algumas dessas conquistas:

A caminhada por uma Política Pública de Educação do Campo completa 16 anos. Dessa luta algumas conquistas podem ser contabilizadas, embora elas tenham ficado bem aquém do que se reivindica. Pode-se relacionar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo Resolução CNE/CEB N° 1/2002; A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares Resolução CNE/CEB N° 2/2008; a criação dos Observatórios de Educação do Campo; e o Decreto Presidencial de Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. (SOUZA, 2013, p. 20)

Essa entrevista demonstra o clima entre as relações do governo da época com o MST. São notáveis as expectativas desses movimentos e consideráveis

melhorias nas condições de vida dos camponeses nos governos de esquerda, os quais formaram as bases de campanha e apoio nacional. No entanto, destaca-se a incapacidade política de romper com as estruturas dominantes no campo e realizar as reformas de base, principalmente a reforma agrária, principal reivindicação dos movimentos do campo.

É consenso que nos anos de atuação dos governos do PT foram propiciados avanços e progressos para a Educação do Campo, embora pudessem ter realizado muito mais. No entanto, Aureliano; Silva; Santos (2020, p. 9) ressaltam que, “após o golpe de 2016 e no atual governo Bolsonaro, os retrocessos na educação do campo estão se efetivando amargamente e parecem estar aumentando gradativamente”.

No período do governo Temer, os retrocessos sobre a Educação do campo impactaram diretamente em tal estrutura, caracterizados pelo congelamento de investimentos públicos nas áreas de saúde e educação pelos próximos 20 anos, pela aprovação de reformas do ensino médio e fundamental, em meio a retrocessos das questões trabalhistas. Buscou-se minar os principais meios de fornecimento da educação no campo, tais como condutas que alteravam a legislação sobre o ensino médio, e diminuir os recursos destinados à educação em suas diferentes esferas. Uma das mais significativas foi a liberação de 40% do ensino médio à distância e de 100% da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a mesma modalidade. No campo, a maioria dos estudantes necessita do ensino presencial por não possuírem infraestrutura em suas casas ou até mesmo na região onde residem.

A continuidade desses desmontes na Educação do campo pode ser materializada com os dados de fechamento das escolas rurais entre os anos de 1997 a 2018. Segundo o Censo Escolar, nesses 21 anos observa-se que se concentram no campo o maior número de escolas fechadas, totalizando 79.900 das 137.599 unidades. Em contra partida, há um aumento das escolas urbanas em 36.409 unidades, que antes eram 87.921.

Mesma relação de queda pode ser observada nas matrículas das escolas do campo entre os anos de 2016 e 2019 (período que ocorreu o golpe de 2019 e a eleição do presidente Bolsonaro). Neste período, as matrículas nas escolas do campo foram sendo gradativamente menores, atingindo um resultado negativo. Tal fato condicionado por anos fortaleceu a continuidade do fechamento das escolas do campo nos dois últimos mandatos, acrescidos de ataques mais acentuados contra os movimentos sociais e a Educação do campo.

Conota-se que o atual governo Bolsonaro se coloca na posição de opositor aos movimentos sociais e seus princípios, principalmente ao MST. Frente à educação no campo, atua em medidas que sufocam as conquistas que as populações dos campos conseguiram em anos de luta, produzindo uma retaliação pública e ideológica e ataques infundados, além do cercamento por meio de corte ou diminuição de recursos públicos destinados a esse fim, assim como mudanças estruturais e desarticulação de órgãos públicos responsáveis por esses setores. O direito universal à educação, garantido pela Constituição Federal, é negado ou dificultado pela ausência de políticas públicas e ações governamentais que forneçam apoio e subsídio para a educação no campo. No entanto, a presença dos movimentos sociais, com destaque ao MST, ainda é um contraponto de resistência e luta frente a medidas mais duras e a desmoralização da causa.

O MST, em contrapartida a essa desarticulação, segue com a sua luta pela terra, que também é a luta pela educação e pela emancipação humana. Defende a preservação e reprodução da vida camponesa, assim como a identidade do homem do campo, do sujeito Sem Terra, e a valorização da vivência e práticas sociais desses indivíduos. Apesar dos governos, dos impasses e desafios postos no percurso da Educação do campo, o Movimento apresenta números significativos. A título de exemplo:

[...] são mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país (MST, 2020).

Buscando uma projeção ampla de atuação neste movimento de realidade, Caldart (2009) destaca dois grandes desafios, que sintetizam os desafios pontuais, já esmiuçados neste trabalho anteriormente, para todos aqueles que se identificam com a constituição originária da Educação do Campo:

[...] O primeiro é o de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação. É preciso disputar a agenda do Estado, é preciso “sobrecarregar o sistema” (Wallerstein) com as demandas do polo do trabalho (demandas de acesso que são de forma e conteúdo) para que, no mínimo, as contradições apareçam com mais força. O segundo desafio é o de radicalizar a Pedagogia do Movimento, entendendo-a fundamentalmente como um processo formativo de base dos trabalhadores que recupere sua “humanidade roubada” (Paulo Freire) e seja capaz de

romper com a estrutura de valores, com a visão de mundo, que os faz reféns da lógica do capital, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento massivo nas lutas pela superação do capitalismo [...] (CALDART, 2009, p. 60)

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento deve assumir uma intencionalidade educativa direcionada a preparar os trabalhadores para a construção de um novo modelo de produção, para que novas relações sociais também possam ser produzidas, via reapropriação de práticas já existentes e antigas, visando uma produção diversificada e em equilíbrio com a natureza e com o ser humano.

## 5. CONCLUSÕES

Nesta sessão, a termo de buscar tecer as considerações finais deste trabalho, busca-se retomar e repensar o surgimento e percurso da Educação do Campo dentro do MST. A partir das contradições históricas no cenário geopolítico e econômico brasileiro que se impuseram como forças dominantes e segregadoras em nossa sociedade, surgiram focos e movimentos de resistências e oposição a elas, cujas tensões e impasses acabaram forjando a Pedagogia do Movimento. Esta por sua vez, retrata a reação de um movimento social à realidade educacional do país, estabelecendo um novo campo de reflexões sobre a educação escolar e demonstrando, dentro da lógica desigual e alienadora do sistema capitalista, a necessidade da construção de propostas educacionais voltadas à emancipação humana para a transformação concreta da sociedade.

Nesta pesquisa, fizemos uma retrospectiva histórica e denunciemos a estrutura fundiária brasileira, caracterizada pela massiva concentração de terras nas mãos de poucos, desde a colonização do Brasil, e a predominância de latifúndios voltados a monoculturas na atualidade. Desse cenário desigual e segregador originaram as lutas por uma redistribuição de terras justa e, conseqüentemente, os movimentos sociais do campo. Neste texto, demos ênfase especificamente ao MST, sujeito central do nosso objeto de estudo.

Caracterizamos o próprio MST como uma grande obra educativa desde sua fundação, na década de 1980. Voltados para o embate no campo da ocupação e mobilização social, esse movimento social entendeu, ao longo de sua jornada, que promover a reforma agrária no país é muito mais do que a conquista da terra, assistência técnica, financiamento, moradia e estradas. É também educação, um poderoso e fundamental suporte para a reconquista da cidadania perdida no crítico processo de exclusão social de que, indistintamente, todos os sem terra foram vítimas. Dessa forma, a luta pela educação dentro do MST ocorre paralelamente à luta pela terra, e a escola torna-se mais que um símbolo, mas uma necessidade dentro dos acampamentos e assentamentos para educação dos sem terrinhas e para a formação social do sujeito sem terra. Isso porque, o contexto de luta pela reforma agrária, a organização coletiva e as vivências cotidianas dos trabalhadores do campo assentados ou acampados diferem muito da realidade dos trabalhadores urbanos e dos demais trabalhadores do campo e camponeses.

O MST estabeleceu novos espaços sociais no espaço geográfico do Brasil, assim como criou novos sujeitos sociais dentro da sociedade brasileira. Tornou-se indispensável pensar uma educação e uma escola que atendesse às demandas e contemplasse as especificidades desses novos espaços e sujeitos. Pensar em educação dentro do MST significou pensar uma nova escola, cujo sistema educacional de ensino oficial não contemplava. Para tal, a ideia de uma educação emancipadora foi à essência da mobilização do MST em torno da pauta educacional. O Movimento se organizou em mobilizações, eventos, documentos específicos; adentrou junto às esferas dos poderes e expandiu sua luta para além da conquista do direito à educação, para o direito de construir uma proposta de educação adequada aos próprios princípios e objetivos do Movimento. Das mobilizações derivaram as conquistas, das conquistas as construções, das lutas as leis, do movimento educativo da vida a Pedagogia do Movimento.

Julgamos indispensável para o desenvolvimento dessa pesquisa analisar criticamente os impasses e tensões que se apresentaram na constituição originária da Pedagogia do movimento, pois estes aspectos, somados à própria dinâmica do MST condicionam seus avanços e recuos. Debruçou-se na construção da Pedagogia do Movimento, percorrendo como o processo de “apropriação da educação” e “ocupação da escola” se desenvolveu dentro do MST ao longo dos anos. Destacamos que essa construção é constante por se tratar de uma série de organismos vivos interligados dentro de um contexto social dinâmico, suscetível a ações e reações de seus atores diversos em diferentes tempos.

Damos ênfase ao fato de que o MST, assim como a Pedagogia do Movimento, surge em um cenário de diversas contradições característico do desenvolvimento e avanço do sistema capitalista na economia brasileira. Fazendo um recorte mais específico no campo, essas contradições se estabelecem do contraste entre os modos de produção, no qual, em um espaço múltiplo e diverso, formas tradicionais de agricultura familiar se chocaram com a ofensiva do agronegócio, em um movimento de cercamento dos povos do campo e dos pequenos produtores rurais. Esse cenário mudou a configuração do campo brasileiro e, conseqüentemente, as relações sociais que nele se estabeleciam. Esse avanço agressivo representa a intensificação dos conflitos por terra, do êxodo rural e aumento de mortes de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ao mesmo tempo, marca a ascensão e fortalecimento de movimentos de resistência e a projeção do

MST no cenário nacional e na América Latina. Fortalecer a relação do homem com a terra, despertar sua consciência crítica e retomar a função social da terra, mais que um processo de formação humana, caracteriza-se como um ato de sobrevivência, de fortalecimento do Movimento e legitimação da luta. A Pedagogia do Movimento envolta na conquista por escolas e legislações para Educação do Campo tornou-se um instrumento fundamental para o presente e para o futuro dos Sem Terra.

O presente estudo observa também a relação do MST com o Estado no decorrer de diversos governos como um dos pilares fundamentais no percurso da educação dentro do Movimento. O MST se consolidou como o protagonista da Educação do Campo no país, e seu maior ou menor alinhamento ao governo vigente acaba por condicionar as negociações - ou ausência delas - no campo educacional, determinando assim seus avanços e recuos. Em governos de esquerda nota-se avanços significativos para a Educação do Campo e a proposta do MST, principalmente no campo das leis e programas governamentais. No entanto, como destacamos no corpo deste trabalho, podemos classificar tais avanços como políticas públicas dentro de uma margem permitida pelo sistema capitalista e pelo sistema de educação neoliberal, o que não significou mudanças estruturais ou direitos consolidados para a educação da população assentada ou acampada. Já em governos de direita, há uma oposição ideológica marcada pela criminalização ou desmoralização dos movimentos sociais, principalmente do MST, e o consequente afastamento desses movimentos dos debates em torno das políticas públicas a serem implementadas. Há também o interesse político e ideológico em excluí-los nas pautas ou pensar as reivindicações a serem consideradas para a elaboração de programas sociais ou agendas públicas.

Nessa perspectiva, debruçamo-nos sobre outra relação que implicará no desenvolvimento da proposta educacional do MST, configurada na relação entre as escolas do MST e o Estado. A Educação do Campo - em grande parte - está condicionada financeiramente a investimentos e insumos do Estado, e pedagogicamente ao currículo e políticas educacionais que estruturam a educação brasileira. Mais uma vez, a relação do MST com o Estado irá estabelecer o sucesso ou as dificuldades enfrentadas na escola, assim como o alinhamento ideológico e as concepções de educação para o poder público serão determinantes para que as escolas do MST tenham as condições necessárias para funcionar e oferecer uma educação de qualidade, pautada na Pedagogia da Terra.

Diante das considerações exploradas no decorrer deste trabalho, a Educação do MST se coloca, apesar de todos os impasses e tensões de seu percurso, como uma importante proposta educacional no país. Em sua recente história, criou um terreno fértil para novas vivências e originou experiências consideráveis para todo o debate da educação nacional. Para o MST, a Pedagogia do Movimento é mais que uma proposta educacional, é uma proposta de vida, que expande os muros da escola e os limites dos assentamentos e acampamentos; ela forma o ser humano e o sujeito Sem Terra constitui uma sociedade mais justa e igualitária, e transforma excluídos em cidadãos críticos e construtores de suas próprias histórias.

Atualmente, a Educação do Campo encontra grandes desafios pela frente, assim como o MST, dado o descaso proposital do governo para com a educação pública, e pela criminalização dos movimentos sociais e a desmoralização social de suas causas. Como apontado no corpo deste texto, mais do nunca o MST precisa retomar seu protagonismo na luta pela educação para esta grande parcela da população brasileira que se encontra no campo, nos assentamentos e nos acampamentos. Retomar o protagonismo a este ponto significa mobilizar, organizar, rever caminhos, traçar estratégias. Assim como implica também reconhecer sua importância e os avanços conquistados, e requerer seu lugar na sociedade, nos debates e nas agendas dos governos.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. S.; SERRA, E. **Concentração de Terras no Brasil - Um olhar acadêmico sobre o processo**. ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 21. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012.
- ALMEIDA, R. A. de; PAULINO, E. T. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. **Revista Geografia**, Londrina, v.9, n.2, p. 113-127, jul./dez. 2000.
- ARAÚJO, M. N. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. 346f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- AURELIANO, S. da S; SILVA, J. V. da; SANTOS, A. G. dos. Educação do Campo e os desmontes no presente governo Bolsonaro. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.7. 2020, Maceió. **Anais...** Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020.
- BASTIANI, T. M. de. **Rompendo as cercas da educação burguesa**: a luta pela construção de uma escola no assentamento madre terra. 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- BALDI, F.; ORSO, J. P. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - Educação em Movimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 275-285, maio de 2013.
- BAZAGA, R. G. As “Diretas já”: uma análise sobre o impacto da campanha no processo de transição política brasileira. SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 27. 2013, Natal. **Anais ...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Lei nº 601- **Lei de Terras Euzébio de Queiroz**, de 18 de setembro de 1850.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 4504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto de Terras e dá outras providências. Brasília: 1964.
- \_\_\_\_\_. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Brasília, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 7170**, de 14 de dezembro de 1983. Dispõe sobre a Segurança Nacional. Brasília, 1983

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.766**, de 10 de outubro de 1985. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA. Disponível em: <[www.mda.gov.br/arquivos/I\\_PNRA.pdf](http://www.mda.gov.br/arquivos/I_PNRA.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, Brasília, DF: MEC. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11 de Abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf). Acesso em 11 de Abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural**. Agosto de 2003. Disponível em: <[www.mda.gov.br/arquivos/PNRA\\_2004.pdf](http://www.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf)>. Acesso em: 28 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República (2010). **Decreto nº 7352 de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 11 de Agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: 2011-2020** (Projeto de Lei n.º). Brasília, 19 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192). Acesso em 11 de Agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2013.

CABRAL, J. P. C. Esquerda Progressista Uruguaia e a Reforma Agrária de Mercado: 2004-2011. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; et al. (org.) **Território em Conflito, Terra e Poder**. Goiânia: Kelps, p. 105-169, 2014.

CALDART, R. S. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Momento atual da educação do campo**. Publicado em 2005. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho de 2015 (Texto não publicado).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000.

CAMACHO, R. S. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas em disputa na educação do campo** / Rodrigo Simão Camacho. - Presidente Prudente: [s.n.], 2014.

CARVALHO, H. M. de. Política Compensatória de Assentamentos Rurais como Negação da Reforma Agrária. **REVISTA NERA**, São Paulo, Ano 7, N. 5, Ago/Dez de 2004.

\_\_\_\_\_. Política compensatória de assentamentos rurais como negação da reforma agrária. São Paulo: **Adusp**, nº 34, 2005. p. 30-38.

**CARTA-MANIFESTO FONEC**. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/media/MANIFESTO%20%C3%80%20SOCIEDADE%20BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

CARVALHO, L. H. A concentração fundiária e as políticas agrárias governamentais recentes. **Revista IDEAS**, v. 4, n. 2, p. 395-428, 2010.

DALMAGRO, S. L. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia A. B.; CONDE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

DALMAGRO, S. L.; BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizado na luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 168-184, ago. 2017.

EGÊA, A. P. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): História, objetivos e sua confluência com os períodos políticos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. 8. 1014, Vitória. **Anais ...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo**. São Paulo: 1994. 208f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reforma agrária no Governo Lula: a esperança**. 2003. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA\\_RA.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA_RA.pdf)>. Acesso em: 13 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. O MST e as reformas agrárias do Brasil. In: Revista **NERA** Ano IX Nº 24 - Outubro de 2008. p. 73-85.

\_\_\_\_\_. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre as políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESCO, 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional, 2004. p. 53-91.

FERREIRA JUNIOR, A. BITTAR, M. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, ago. 2012. Disponível em: <https://educacaodocampo.furg.br/images/pdf/historia-das-ledocs-fonec.pdf> Acesso em 28 janeiro 2021.

\_\_\_\_\_. **Em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo**. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. São Paulo, **TV PUC**, 1997, Vídeo. 45 min.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FILHO, J. L. A.; FONTES, R. M. O. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. Minas Gerais. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada** – Vol. 4 Nº 7 Jul-Dez 2009.

FURTADO, C. **Pequena introdução sobre o desenvolvimento**. São Paulo: Nacional, 1989.

GIMENES, E. Diminuição de matrículas e fechamento de escolas em zonas rurais preocupam movimentos. **Brasil de Fato**, Brasília (DF), 07 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/07/diminuicao-de-matriculas-e-fechamento-de-escolas-em-zonas-rurais-preocupam-movimentos>. Acesso em: 11 de abril de 2021.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-14.

GOHN, M. da G. 500 anos de Lutas Sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, <sup>o</sup>1, p. 11-40, jan.-jul. 2000.

KOLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Declaração 2002. In: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2002.

KONDER, L. A dialética e o marxismo. **trabalho necessário**, ano 1, n. 1, 2003.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (org.) **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Por uma educação ambiental transformadora. In: \_\_\_\_\_. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89- 133.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACHADO, V. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia além dos muros da escola. **Cadernos Ceru (USP)**, v. 25, p.153-174, 2014.

MANGGINI, T. R. T. **A relação entre trabalho e educação no MST: a experiência educativa do assentamento Eldorado dos Carajás**. 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação PPEGE, Universidade Brasília, Brasília, 2012.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTEI, L. A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país. *In: Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2012, p. 301-325.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, M. C. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. *In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). A educação na Reforma Agrária em perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, M. C.; Jesus, Sonia M.S.A. de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. *In: Santos, Clarice A. dos; MOLINA, Mônica C.; Jesus, Sonia M.S.A. de. (Org.). Memória e História do PRONERA - Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

MOREIRA, A. Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio. **Brasil de Fato**, São Paulo (SP), 28 de Março de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Caderno de Formação nº 18**. O que queremos com as escolas dos assentamentos. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 1**. Como fazer a escola que queremos. São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Boletim da Educação nº 1**. Como deve ser uma escola de assentamento. São Paulo, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Boletim da Educação nº 4**. Escola, trabalho e cooperação. São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 6**. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 8**. Princípios da educação no MST. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fazendo Escola nº 01**. Escola itinerante em acampamentos do MST. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Fazendo Escola nº 03.** Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST. Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 9.** Como fazemos a escola de educação fundamental. Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 13.** Dossiê MST – Escola. São Paulo, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MST Escola:** documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Lutas e conquistas.** Secretaria Nacional MST. São Paulo: MST, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação MST.** Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/> Acesso em 30 de janeiro de 2021.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNHOZ, P. **Procissão dos Retirantes.** Rio Grande do Sul: 1º Festival Nacional da Reforma Agrária. 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yyihhlnio4>>. Acesso em 20 de julho de 2020.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA, Presidente Prudente:** Unesp, ano 14, n. 18, p. 106-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Pinski, 1994, p. 135-144.

\_\_\_\_\_. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados.** 2001, v.15, n.43, p. 185-206. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo, Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, A. U.; BRABANT, J.M; VERVENTINI, J.W; VLASH, V.R.F; SANTOS, D; CARVALHO, M. B; MORAES, A.C.R; WETTSTEIN, G. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo, 1998.

OXFAM BRASIL. **Terrenos da desigualdade:** Terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural. 2016. Disponível em <[www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br)>. Acesso em 20 de julho de 2020.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: Contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental** | 21 | jul.-dez. 2019

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PILETTI, N.; MOSOLINO, I. **A questão da terra no Brasil**. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 1999.

RIBEIRO, M. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 23-40, jul. Dez., 2011.

RODRIGUES, D. C. B. **Relação homem - natureza nas formas de uso e propriedade da terra na Amazônia: um estudo baseado nas comunidades do assentamento Iporá**. 2001. 210f. Dissertação (Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Natureza e Cultura na Amazônia, Universidade Federal da Amazônia, Manaus, 2001.

SANTOS, A. L. M. dos. **O emergir de um novo território camponês: conquistas e transformações nos domínios do latifúndio – o caso de São Gabriel – RS**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R.S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, R. B. dos. **Histórico da educação do campo no Brasil**. Disponível em: em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

SANTOS, M. A transição em marcha. In: \_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.

\_\_\_\_\_. **A urbanização brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2009.

SAUER, S. "Reforma agrária de mercado' no Brasil: um sonho que se tornou dívida". In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 18, nº 1, abril, 2010, p. 98-125.

SERRA, L. S.; MENDES, M. R. F.; SOARES, M. V. de A.; MONTEIRO, I. P. Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos. **REVISTA DO CEDS** (Revista Científica do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB). Número 4 – Volume 1 – jan/julho 2016

SILVA, L. O. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da Lei de 1850**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

SILVA, J. G. da. (Org.). **Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1980.

SILVA, A. J. da. **A política fundiária do Regime militar: Legitimação privilegiada e grilagem especializada (Do instituto de Sesmaria ao Estatuto da Terra)**. São Paulo: 1997. 414f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SOUZA, R. L. Educação do campo: Análises e reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, p.5 – 28, jul/dez. 2013.

SOUZA, P. M. **Modernização e Mudanças Estruturais na Agricultura Brasileira, 1970 a 1995**. Viçosa, 2000. 318f. Tese (Doutorado em Economia Rural) Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2000.

STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil – Programas de reforma agrária – 1946-2003**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os retrocessos do governo na política agrária, agrícola e ambiental – por Stédile**. MST: 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/01/02/os-retrocessos-do-governo-na-politica-agraria-agricola-e-ambiental-por-stedile/> Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

**TEXTO BASE II CNEC**. Disponível em: <<http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

VENDRAMINI, C. R; RUMMERT, S.M. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na atualidade: luta, organização e educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 275-280, jan./jun. 2008.

VELOSO, A. F.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do “Milagre” econômico Brasileiro (1968-1973): Uma análise empírica. **RBE** Rio de Janeiro v. 62 n. 2 / p. 221–246 Abr-Jun 2008.

VIEIRA, N. R. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. **Revista Nera**. Presidente Prudente: Unesp, ano7, n. 4, p. 29- 41, jan./ jul. 2004.

VILAS BOAS, L. G. Considerações sobre a concentração fundiária no Brasil. UFMG. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**. Barra do Garças-MT. V 8, n.1, p. 32 - 54. janeiro/junho 2018.

**APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL**

**(CADERNO DE EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E A PROPOSTA  
DE EDUCAÇÃO DO MST)**