



Práxis educativa para as populações camponesas brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico-dialético

Flávio Reis dos Santos^{1*} e Luiz Bezerra Neto²

¹Programa de Pós-graduação em Ambiente e Sociedade, Universidade Estadual de Goiás, Rua 14, 625, 75650-000, Jardim América, Morrinhos, Goiás, Brasil. ²Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: flavioreisuabufscar@gmail.com; reisdosantos.flavio@gmail.com

RESUMO. Considerando a trajetória de luta dos movimentos sociais em defesa e na construção de uma educação para as populações camponesas, este artigo tem por objetivos apontar e discutir as possibilidades e limitações da concepção de educação do campo, na medida em que entendemos que essa discussão se torna ainda mais importante quando consideramos que a sociedade capitalista está organizada em classes sociais, havendo amplo domínio da classe que detém os meios de produção sobre aquela que vende a sua força de trabalho para assegurar a própria existência. Tomamos como orientação metodológica os elementos constituintes da análise técnica-documental, visto que esta admite como fontes os livros e escritos científicos bem como leis, resoluções, portarias e pareceres federais, estaduais e municipais. Optamos pela análise técnica-documental, pois os documentos constituem fonte estável e perene de informações, persistem ao longo do tempo e podem ser consultados repetidas vezes, o que proporciona maior estabilidade às conclusões do pesquisador. Constatamos o reconhecimento por parte dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo da importância do conhecimento no processo formativo para as populações camponesas, acampadas e assentadas bem como uma compreensão mais objetiva de sua relevância na luta para a transposição da sociedade capitalista.

Palavras-chaves: Educação rural, Movimentos sociais, MST, Educação do campo.

Educational praxis for the Brazilian peasant populations: from pedagogical ruralism to historical-dialectical materialism

ABSTRACT. Considering the trajectory of social movements in defense and in the construction of education for peasant populations, this article aimed to point out and discuss the possibilities and limitations of field education concept, to the extent that we believe that this discussion becomes even more important when we consider that the capitalist society is organized into social classes, with a strong domain of the class that holds the means of production on the class that sells workforce to ensure the livelihood. The methodological guideline consisted of components of the technical-documentary analysis, as it admits scientific books and writings, laws, resolutions, ordinances, federal, state and local opinions as sources. We opted for the technical-documentary analysis, since the documents are stable and perennial source of information, persisting over time and can be consulted repeatedly, which provides greater stability to the conclusions. We realized the recognition of the social movements in defense of education in the field, the importance of knowledge in the formation process for peasant populations, camping and settled down, as well as a more objective understanding of the relevance in the fight for the transposition of the capitalist society.

Keywords: Rural Education, Social Movement, MST, Field Education.

Praxis educativa para las poblaciones camponesas brasileñas: del ruralismo pedagógico al materialismo histórico-dialético

RESUMEN. Considerando la trayectoria de lucha de los movimientos sociales en defensa y en la construcción de una educación para las poblaciones camponesas, el presente artículo tiene por objetivos señalar y discutir las posibilidades y limitaciones de la concepción de educación del campo, a medida que entendemos que esta discusión se vuelve aun más importante cuando consideramos que la sociedad capitalista está organizada en clases sociales, habiendo amplio dominio de la clase que detiene los medios de producción sobre aquella que vende su fuerza de trabajo para asegurar la propia existencia. Tomamos como orientación metodológica los elementos constituyentes del análisis técnico-documental, visto que este

admite como fuentes los libros y las escrituras científicas así como leyes, resoluciones, reglamentos y dictámenes federales, estatales y municipales. Optamos por el análisis técnico-documental, pues los documentos constituyen fuente estable y perenne de informaciones, persisten en el tiempo y pueden ser consultados repetidas veces, lo que proporciona mayor estabilidad a las conclusiones del investigador. Constatamos el reconocimiento por parte de los movimientos sociales en defensa de una educación del campo de la importancia del conocimiento en el proceso formativo para las poblaciones campesinas, acampadas y asentadas así como una comprensión más objetiva de su relevancia en la lucha para la transposición de la sociedad capitalista.

Palabras clave: Educación rural, Movimientos sociales, MST, Educación del campo.

Introdução

Iniciamos a nossa exposição referindo-nos à denominação ‘campo’, considerando que o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ampliou as concepções de populações do campo, escola do campo e educação do campo.

De acordo com o referido decreto, constituem e representam as populações do campo “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados de reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos [...]”, bem como todos aqueles que desenvolvem alguma atividade produtiva, com vistas a assegurar as “[...] suas condições de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, artigo 1º, § 1º, inciso I).

A ‘escola do campo’, por sua vez, é aquela localizada em área rural em conformidade com as especificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (Brasil, 2010, artigo 1º, § 1º, inciso II).

Entendemos ser pertinente efetuar uma breve exposição sobre as definições de meio urbano e meio rural – e suas limitações –, tradicionalmente empregadas pelo IBGE a partir das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs). Os censos demográficos realizados em nosso país classificam o meio como urbano ou rural, de acordo com a sua localização espacial, estabelecida pela legislação do município no momento da coleta das informações. O meio urbano abrange as residências e as pessoas “[...] recenseadas nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas rurais isoladas”; já o meio rural abarca “[...] a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora desses limites, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1996).

Lucelina Rosa e Darlene Ferreira (2013) argumentam que a sociedade contemporânea, movimentada pelo consumismo e centrada na mercantilização e homogeneização das relações e dos espaços, não pode mais aceitar concepções dicotômicas e estanques para caracterizar os meios urbano e rural. Além da compreensão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da relação urbano-rural e/ou cidade-campo, é preciso considerar também as relações de classe bem como os contextos históricos que envolveram e preservaram na sociedade capitalista a exploração imposta pelo dominante ao dominado.

José Graziano da Silva (2002, p. 61), de sua parte, alerta que não devemos nos restringir a considerar somente as atividades produtivas (agrícolas ou não agrícolas) como parâmetros para distinguir se determinado meio é rural ou urbano, visto que o aumento das atividades não agrícolas no meio rural tem constituído substancial realidade desde os anos 1990, “[...] tanto nos países desenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos da América (EUA), quanto na América Latina de modo geral, e no Brasil em particular”.

A oferta de ampla infraestrutura como luz elétrica, água encanada, coleta de lixo, telecomunicação, posto de saúde, escola, rodovia, transporte coletivo etc., apesar da existência de diferenças e disparidades de acesso no meio urbano e no meio rural, deixou de ser exclusividade dos habitantes das cidades. A implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento das áreas rurais têm procurado oferecer e assegurar aos habitantes do campo tais bens e serviços, “[...] considerados hoje essenciais para uma vida digna e que nas décadas passadas pareciam ser privilégio das áreas urbanas” (Silva, 2002, p. 61).

As concepções de urbano e de rural podem ser explicadas a partir da identificação e análise das diferenças quantitativas entre as atividades produtivas, os níveis de renda e o grau de acesso a determinados bens e serviços, associadas à análise dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais em geral para apontar as diferenças qualitativas entre os dois meios. Desta feita, “[...] a

ideia de dois mundos que se opõem vai cedendo lugar à ideia de um *continuum* espacial, seja do ponto de vista de sua dimensão geográfica e territorial, seja na sua dimensão socioeconômica” (Silva, 2002, p. 61).

O meio rural deve ser contemplado tanto como produto quanto como produtor de cultura, como espaço de criação do novo e do criativo, não deve ser reduzido a espaço de produção econômica, mas reconhecido e considerado enquanto e como espaço de produção econômica, não como espaço do velho, do passado, do antigo e da não cultura, mas como parte componente de um universo mais amplo, “[...] associado e imbricado ao espaço urbano, às periferias, aos rios, aos mares ao mundo e à sociedade em toda a sua extensão e heterogeneidade” (Santos & Bezerra Neto, 2015, p. 190).

Ressaltamos que a luta dos movimentos sociais muito tem contribuído para a ampliação do acesso e permanência de significativos setores da classe trabalhadora a bens serviços, especialmente à escola. Os movimentos sociais rurais têm lutado permanentemente para que os trabalhadores do campo possam estudar, apesar da existência de setores que defendem os interesses de o capital atuar no sentido inverso. A orientação de ‘educação do campo’, especificada no decreto nº 7.352/2010 – resultado das reivindicações dos movimentos sociais –, assenta-se nos seguintes princípios:

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; 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; V. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, artigo 2º).

O propósito inicial deste estudo localiza-se na indicação das primeiras atenções dispensadas à educação para as populações camponesas em nosso

país, no início do século passado. E, considerando a trajetória de luta dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento Nacional de Educação do Campo, expressa e especificada tanto na construção quanto na definição de concepções de educação do campo, estabelecemos os principais objetivos do presente artigo: apontar e discutir as possibilidades e limitações dessas concepções, na medida em que entendemos que a discussão sobre a temática se torna ainda mais importante quando consideramos em nossas pesquisas que a sociedade capitalista está organizada em classes sociais, havendo amplo domínio da classe que detém os meios de produção sobre aquela que vende a sua força de trabalho para assegurar a manutenção da existência.

Devemos, ainda, considerar a sociedade em sua totalidade, visto que alguns pesquisadores não têm levado em conta que, para se realizar uma boa análise da realidade, é preciso investigar e analisar os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais que caracterizam a sociedade em sentido amplo, porém sem desprezar as suas especificidades, carências, necessidades etc. Nesses termos, não podemos efetuar nossas análises sem ponderar sobre o movimento da história, precisamos compreender a história em seu momento de desenvolvimento, observando todos os aspectos constituintes de cada época, de cada contexto, de cada realidade.

Para empreender a presente pesquisa, tomamos como orientação metodológica os elementos constituintes da análise técnico-documental, que admite como fontes os livros e escritos científicos (teses, dissertações, artigos) bem como leis, resoluções, portarias e pareceres federais, estaduais e municipais. Esclarecemos que optamos pela análise técnico-documental, pois os documentos constituem fonte estável e perene de informações, persistem ao longo do tempo e podem ser consultados inúmeras vezes, o que proporciona maior estabilidade às conclusões do investigador (Guba & Lincoln, 1981). Os documentos técnicos, de acordo com as afirmações de Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 39), representam, ainda, fonte inesgotável de informações contextualizadas, “[...] de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador”.

As nossas investigações, análises e discussões se concentraram em escritos de Munarin (2008, 2011), Fernandes (2002, 2008), Kolling (1999), Souza (2012), Arroyo et al. (1998), Molina (2015) e Caldart (2015, 2016), que têm dispensado tempo, energia e esforços na construção de uma educação para

atender aos interesses e à satisfação das reais necessidades de formação escolar para as populações camponesas, observados os aspectos e as relações econômicas, políticas, sociais e culturais que caracterizam a sociedade capitalista tanto em suas diversidades quanto em suas adversidades, das quais decorrem as dificuldades e desafios para promover e assegurar a sua efetiva materialização.

Industrialização, urbanização e educação rural

Em nossa apreensão é materialmente impossível reivindicar dos homens do passado a resolução de problemas que surgiram além do seu tempo, ou seja, não é possível atribuir aos homens do passado a responsabilidade para resolver os problemas que nos afligem na atualidade, cabe a nós, homens do momento presente, resolver os problemas no presente. Se não nos dispusermos a compreender essas questões, jamais teremos condições concretas de defender as transformações que muitas vezes aventamos como necessárias, básicas, fundamentais.

A discussão sobre o ensino rural remonta ao início do século XX, mais exatamente ao momento em que o nosso país foi forçado a substituir suas importações em consequência da Primeira Guerra Mundial. O Brasil se viu obrigado a produzir aqui diversos produtos que até então advinham do mercado externo, isto é, eram importados. Em tal contexto, emergiu o problema da mão de obra que estava, em tempo recente, concentrada no meio rural. Instalava-se uma contraposição entre o setor agroexportador e o embrionário setor urbano-industrial.

A República Velha (1889-1930) buscava na educação os recursos necessários para a inserção do país na modernidade no limiar do século passado, mas que, a partir daquele momento, precisava se deslocar para o meio urbano. Estabelecia-se, portanto, o embate entre os latifundiários e os investidores da indústria, sobretudo para satisfazer as carências de força de trabalho que o novo cenário produzira.

Pressionadas pelas transformações e tensões econômicas e sociais, “[...] as elites dominantes tiveram que abrir mão da escolaridade formal em detrimento das classes emergentes [...]”, uma vez que a educação formal era “[...] privilégio quase que exclusivo das camadas elevadas” (Leite, 2002, p. 27-28). Entre os anos 1910 e 1920 ocorreu significativo movimento migratório interno no Brasil; grande número de rurícolas deixava para trás o meio rural em direção às áreas em que um processo de industrialização mais amplo tinha início. Essa substancial movimentação populacional sacudiu a

sociedade brasileira, despertando-a para o problema da educação rural (Leite, 2002).

Naquele momento vários pedagogos – dos quais podemos citar Sud Menucci, Carneiro Leão, Raimundo Pastor, apenas para apontar os mais influentes – passaram a defender a criação de uma escola que fosse capaz de fixar os trabalhadores no meio rural. Esse movimento, denominado de ‘ruralismo pedagógico’, teve grande influência sobre um pequeno número de educadores que defendia que a escola rural deveria atender às necessidades do meio rural.

O ruralismo pedagógico contou ainda “[...] com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos [...]”, como se a pedagogia fosse capaz por si mesma de fixar as pessoas em qualquer ambiente, deixando de considerar as questões socioeconômicas que permitem a reprodução social (Leite, 2002, p. 29).

Havia a utópica crença de que a satisfação da mão de obra, para empreender as atividades produtivas no meio rural – orientada pelo ruralismo pedagógico –, estaria garantida e os fazendeiros não seriam afetados pelo abandono dos trabalhadores em busca de empregos na cidade. A educação rural passaria de fato a constituir um problema, pois o homem que habitava no campo e que tinha acesso a uma educação escolar precária deveria ter os mesmos direitos que os trabalhadores da cidade. Sud Menucci considerava que não havia justiça em investir 80% das verbas destinadas à educação para os 20% dos citadinos, enquanto que 80% da população que vivia no meio rural tinha que se contentar com apenas 20% dos recursos.

Esse problema se agravaria na década de 1930, em decorrência da intensificação do processo de industrialização de base, implementado pelo governo de Getúlio Vargas, pois a educação urbana era parte componente do projeto de instalação de um processo industrial de base varguista, que consubstanciaria o seu alicerce de sustentação. De acordo com Eny Marisa Maia (1982), o movimento pedagógico ruralista que envolveu a sociedade brasileira, em especial, políticos e educadores, representou muito mais do que a mera conscientização dos problemas da educação rural, pois o que

[...] realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do *status quo*, que contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo ‘natural’, concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que

parece, a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as *excelências* da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (Maia, 1982, p. 28, grifo da autor).

Nos trilhos da instituição do Estado Novo de Getúlio Vargas foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937, que tinha por objetivos expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais. A concepção orientadora da educação rural foi mantida, entretanto a sua verdadeira função como instrumento de difusão ideológica tornou-se explícita, visto que “[...] era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (Maia, 1982, p. 28).

Sérgio Celani Leite (2002, p. 31) argumenta que, apesar de reiterar os problemas e a importância da educação rural das populações camponesas, a ocorrência do VIII Congresso Brasileiro de Educação funcionou mesmo para propalar os ideários conservadores-nacionalistas da ascendente burguesia, pois, além de não definir “[...] os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural [...]”, expressava a consciência plena de que “[...] ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado”.

Determinados fatores que concorreram para a baixa produtividade da educação rural seguiram inalterados nos anos seguintes, como os elevados índices de evasão e reprovação, baixo nível de qualificação dos docentes – ampla maioria leiga –, precárias condições das instalações escolares, inexistência de recursos e equipamentos materiais, dentre outros. Esses fatores reafirmavam que as “[...] condições específicas de organização e funcionamento da escola rural não atuam isoladamente. Interação com os determinantes econômicos e sociais da estrutura agrária que não podem ser minimizados quando se apontam alternativas para o problema” (Maia, 1982, p. 28-29).

A educação rural nos anos 1950, dentre as medidas realizadas pelo governo brasileiro, teve como marco a implementação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que possuía por escopo o desenvolvimento de projetos destinados à formação de técnicos para atuarem na educação para as populações rurais. De acordo com Sérgio Celani Leite (2002), em meio aos projetos da CNER, destacam-se a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos, realizadas em todas as regiões do país, cujo principal objetivo era o de promover o desenvolvimento comunitário, que nada mais significou do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas. Ao empreender o trabalho

educativo, a Campanha Nacional de Educação Rural não levou em conta

[...] as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais. Além disso, as lutas e reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na Campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem terra, arrendatários, meeiros, boias frias e outros – não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (Leite, 2002, p. 37).

Por mais que os projetos desenvolvidos pela CNER tivessem se dedicado a manter o rurícola no meio rural, a migração campo-cidade ganhou fôlego na década de 1950 e desembocou num grande êxodo rural ao longo dos anos 1960. Sérgio Celani Leite (2002, p. 40) afirma que as divergências nas relações sociais, culturais e educacionais para com as populações rurais foram mesmo o “[...] estatismo informal da educação rural que possibilitou a criação do espaço necessário para o aparecimento dos movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB)”, que possuíam por fundamentação ideológica o trabalho realizado “[...] pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes [...]” que atuavam na defesa das populações camponesas, cujo ápice foi atingido com a lei nº 4.214, de 2 de março de 1963, que dispunha sobre o Estatuto do Trabalhador Rural (Brasil, 1963).

Aproximadamente 40 movimentos populares (sociais) foram desenvolvidos pelo povo brasileiro entre os anos de 1945 a 1964, que corresponde ao período denominado de populista. Dentre esses movimentos destacamos oito deles que entendemos de grande significado e importância, pois estão diretamente relacionados à educação e ao meio rural, a saber:

1) de acordo com Maria da Glória Gohn (2013), o ‘Movimento por Reformas de Bases na Educação’ teve início em 1947 e se estendeu até 1961, ano em que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961);

2) o ‘Movimento de Arrendatários Rurais de Santa Fé do Sul/SP’, inaugurado em 1955, durou mais de dez anos de luta contra ameaças de expulsão de terras ocupadas. No primeiro ano da ditadura civil-militar (1964), seu principal líder, José Neto, foi preso e sucedido por Aparecido Galdino Jacinto,

que foi aprisionado em um manicômio em 1970, sendo libertado quase uma década depois (Gohn, 2013);

3) ‘Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST/RS)’: surgiu em decorrência de “[...] conflitos entre trezentas famílias de posseiros que habitavam uma área de 1.600 hectares de terras [...]” por mais de meio século e um suposto “[...] proprietário dessas terras que buscou o despejo das famílias junto à municipalidade local” (Gohn, 2013, p. 98);

4) o anteriormente citado ‘Movimento de Educação de Base (MEB)’ ganhou expressão em 1961, centrado na educação popular para adultos, realizou uma original adaptação associativa entre uma “[...] metodologia francesa, uma experiência de alfabetização colombiana e o método criado pelo educador brasileiro Paulo Freire” (Gohn, 2013, p. 98);

5) os ‘Movimentos Sociais no Campo pela Reforma Agrária’ se desenrolaram entre os anos de 1958 e 1964. Segundo Maria da Glória Gohn (2013, p. 100), os grandes proprietários de terras criaram enormes obstáculos para evitar a materialização da reforma agrária em nosso país, que foi “[...] associada à defesa do comunismo, o grande bode expiatório para descaracterizar qualquer proposta progressista na época da Guerra Fria”;

6) a primeira fase das ‘Ligas Camponesas no Nordeste’ teve no engenho Galileia, na Zona da Mata, no ano de 1955, o seu centro irradiador para a defesa dos interesses das populações rurais locais. Contudo foi a partir de 1960 que o movimento ganhou expressão nacional, espalhando-se por 13 Estados brasileiros. As Ligas Camponesas foram extintas pelo regime militar em 1964 (Gohn, 2013);

7) em 1962 foi realizado o *I Congresso de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros* na cidade de Belo Horizonte/MG e contou com a participação da União do Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB). Francisco Julião, principal liderança das Ligas Camponesas, interpretou a ocorrência do Congresso como sendo a mais expressiva manifestação da implantação e trabalho das Ligas Camponesas em nível nacional (Gohn, 2013);

8) a ‘Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)’ foi criada em 1963, com a finalidade de representar “[...] o sindicalismo rural brasileiro num dos períodos mais conturbados da história política nacional”, entretanto “[...] pouco eficaz para impedir os despejos e garantir os poucos direitos” que os trabalhadores rurais haviam conquistado (Gohn, 2013, p. 102-103).

Os anos seguintes à instalação do regime militar se caracterizaram pela enorme repressão à sociedade

brasileira mediante a imposição e prática de controle social e político rígido, prisões arbitrárias, torturas injustificáveis, perseguições e mortes àqueles que se colocassem contrários à ‘autoridade do governo militar’. Contudo as lutas e os movimentos de resistência ao regime autoritário mantiveram-se em movimento, como aqueles realizados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) que acabou por se fragmentar, dividindo-se em vários grupos como a Aliança Nacional Libertadora (ALN), o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e o Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR8).

Movimento sem terra e educação no campo

Nos anos finais da década de 1970, após longo processo de luta contra a ditadura civil-militar, teve início a organização do mais importante movimento social de luta pela terra no Brasil. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ou Movimento dos Sem Terra, ou, simplesmente, MST, decorre diretamente da questão agrária, que é histórica e estrutural em nosso país. O evento ocorrido em Santa Catarina em 1979 marca a origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que no decorrer dos anos 1980 se espalhou por praticamente todo o território brasileiro, constituindo-se na principal força de luta pela terra nos anos seguintes.

A criação oficial do MST aconteceu no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel/PR, nos dias 21, 22, 23 e 24 de janeiro de 1984. Atualmente, o Movimento dos Sem Terra está presente em 24 Estados das cinco regiões geográficas do Brasil, orientado pelos objetivos estabelecidos em sua criação – produzir alimentos, cultura e conhecimentos; construir um país socialmente justo, democrático, com igualdade e em harmonia com a natureza – e ratificados no *I Congresso Nacional dos Sem Terra*, também realizado no Paraná durante os dias 29 a 31 de janeiro de 1985, evento que produziu os lemas ‘Terra para quem nela Trabalha’ e ‘Ocupação é a Única Solução’ (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST], 2014).

O *II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* foi realizado na cidade de Brasília, ao longo dos dias 8 a 10 de maio de 1990, com participação de 19 Estados e mais de cinco mil delegados. O Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), editado em 1985, que pretendia dar aplicação ao Estatuto da Terra e assentar em torno de 1,4 milhão de famílias, pouco avançou, na medida em que apenas 90 mil famílias conseguiram ser assentadas mediante a pressão gerada pelas ocupações de terra empreendidas pelo MST.

No período de 24 a 27 de julho de 1995, novamente na cidade de Brasília, aconteceu o *III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, que contou com a presença de 5.226 delegados de 22 Estados brasileiros e 22 delegados de países latino-americanos.

Ao organizar e concretizar ocupações, acampamentos e assentamentos na luta pela reforma agrária, o Movimento dos Sem Terra se deparou com o problema da formação escolar das crianças, que, via de regra, não conseguia acesso às escolas da região. O Estado não fornecia as condições necessárias para realizar a escolarização das crianças tampouco construía escolas nos assentamentos e/ou nos acampamentos e, ainda, não favorecia o transporte para que as crianças pudessem estudar em escolas da cidade.

A permanente luta do MST para transformar as difíceis realidades enfrentadas pelos trabalhadores de nosso país resultou na formulação e implantação de políticas públicas, masteve e têm os seus avanços e conquistas limitadas pela desproporcional correlação de forças que caracterizam a luta de classes no interior do sistema capitalista de produção. Bernardo Mançano Fernandes (2008) argumenta que um dos principais elementos da essência do MST está no fato de que o MST – por mais difíceis que tenham sido as condições enfrentadas na luta para assegurar os direitos dos trabalhadores – sempre procurou acompanhar as transformações conjunturais políticas em nosso país, aliás,

[...] esta é uma prática de destaque nos principais espaços políticos do MST, que tem grande relevância para a defesa de sua resistência contra o capital. A participação do MST na Via Campesina muito contribuiu com essa compreensão. A maior e melhor compreensão das realidades é possível quando se acompanha as lutas de movimentos camponeses de vários países do mundo. O inimigo comum dos movimentos camponeses em todo o mundo chama-se agronegócio (Fernandes, 2008, p. 3).

A luta pela reforma agrária, pela terra, pelo trabalho e contra o latifúndio e o agronegócio depreendeu no seio do MST a preocupação com a formação escolar dos acampados e assentados; formação escolar que constituía instrumento imprescindível para dar continuidade à trajetória de enfrentamento que exigia conhecimentos para tratar de assuntos práticos como os financiamentos bancários, escolha de produtos a serem cultivados, investimentos corretos na aquisição de bens e insumos, utilização de novas máquinas e novas tecnologias e, sobretudo, para compreender a conjuntura política, econômica e social brasileira e também mundial. Nesses termos, a educação se

constituiu em uma das mais importantes prioridades para o MST, visto que representava mesmo arma de duplo alcance para os sem-terra, os acampados e os assentados (Morissawa, 2001).

A efetiva compreensão do significado e importância para o movimento resultou na organização do *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera)*, realizado em associação com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A materialização do *I Enera* reafirmou a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores rurais acampados e/ou assentados em sua mais ampla heterogeneidade.

A inserção da educação para as populações rurais na agenda política brasileira foi reiterada na *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC)*, realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, durante os dias 27 a 31 de julho de 1998, e, novamente, contou com a parceria da Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Diversos encontros e conferências se desdobraram a partir do *I Enera* e da *I CNEC*, promovendo a articulação de diversos movimentos sociais do campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), dentre outros –, resultando na constituição de um movimento nacional em defesa da educação do campo em nosso país.

De acordo com Bernardo Fernandes (2002), as ideias sobre uma educação do campo decorrem diretamente da luta e conquista dos assentamentos, que produziram a materialização de um novo território onde uma nova realidade se desenvolvia e alcançava o universo acadêmico que passou

[...] a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. O campo [visto] como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Desde esse ponto de vista, os Sem Terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo:

camponeses, quilombolas e indígenas, suas diferentes concepções de saber, que ficou esboçada na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 (Fernandes, 2002, p. 62).

O surgimento do Movimento de Educação do Campo foi fundamental e de grande relevância para denunciar a situação pela qual passava a educação rural naquele momento, sobretudo, pelo processo de fechamento de escolas, em especial, no Estado de São Paulo. A aplicação e utilização do transporte escolar, em substituição à escola no local de moradia do rurícola, do assentado, do acampado, teve início no governo de Orestes Quércia (1987-1991), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A política de fechamento das escolas rurais se aprofundou no governo de Mário Covas (1995-2000), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e transferiu para o município a responsabilidade em transportar as crianças do campo para estudar nas escolas da cidade.

No entendimento de Antonio Munarim (2011, p. 53), o encerramento “[...] indiscriminado de escolas em comunidades rurais [...]” constitui consequência nefasta da “[...] ação dos governos estaduais e municipais [...]”, estabelecendo um novo paradigma em nosso país: uma ‘anti-política’ à Educação do Campo. Munarim justifica o emprego do termo ‘nefasto’ ao argumentar que

[...] o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou [é] parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado [agronegócio] (Munarim, 2011, p. 53).

Além da delação do fechamento das escolas rurais, os movimentos sociais e seus intelectuais denunciaram também que elas serviam como depósito de materiais inservíveis da escola urbana. Todo mobiliário e equipamentos excessivamente usados e que não mais tinham utilidade para as escolas da cidade eram remanejados, transferidos, transportados e despejados na escola do campo, entendida como a ‘prima pobre’ da escola da cidade. A denúncia constante e a luta permanente, desenvolvidas pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, resultaram em conquistas diversas, na medida em que desempenharam papel fundamental para a transformação dos educadores na defesa de uma escola pública para o homem do campo.

O MST defendia que a luta para assegurar às populações rurais o acesso e permanência à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os

níveis, e, tendo em vista a satisfação das necessidades da vida no campo, deveria ser permanente e considerar

[...] o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos. Quando dizemos ‘Por Uma Educação do Campo’ estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada na *práxis* da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 13, grifo do autor).

Desde o princípio esteve presente no MST e, posteriormente, no Movimento Por Uma Educação do Campo, a concepção da necessidade de uma educação para a população rural, hoje denominada ‘educação do campo’. Para justificar o uso da expressão ‘campo’, o MST, por meio de seus intelectuais, argumentava que a defesa do termo campo em oposição ao rural se daria pelo objetivo de incluir, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo,

[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 26).

Na esteira desse processo, Bernardo Fernandes (2002) ressalta a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 [Brasil, 2002]), apontando-a como marco histórico e importante conquista para a edificação do ‘Brasil Rural’ em que

[...] a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo [da] caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão ‘urbanoide’ e totalitária, que prevê a intensificação da

urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos, do campo e da cidade (Fernandes, 2002, p. 62-63, grifo do autor).

Para atender às suas necessidades o movimento passou a defender a formação de educadores para o campo, realizada mediante a implantação de políticas públicas em que os movimentos sociais pudessem participar de sua elaboração. Assim sendo, a educação do campo deveria “[...] formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (Arroyo, Caldart & Molina, 1998, p. 162-163).

As especificações do § único, artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, alinham-se à formação defendida pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, na medida em que 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, 2002).

Luiz Bezerra Neto (1999) infere que o Movimento Sem Terra considerava ultrapassada a concepção de que a escola é o *locus* do conhecimento teórico no qual se aprende o que deve ser aplicado fora dela e que o modelo de educação tradicional não respondia aos seus interesses, pois fora elaborado e se encontrava a serviço da classe dominante. O movimento apontava que o processo de construção de sujeitos sociais deveria partir da prática para a teoria, pois entendia que “[...] a prática [era] o principal meio de instrumentalização do homem para o exercício das práticas revolucionárias” (Bezerra Neto, 1999, p. 106).

Bezerra Neto (1999) argumenta que, para o MST, nenhuma corrente pedagógica, sozinha, daria conta de refletir sobre a sua prática e, nesse sentido, apontava a necessidade da definição de um conteúdo que refletisse sobre a *práxis* pedagógica do movimento, na perspectiva de expressar o movimento de práticas que exigiriam uma elaboração teórico-pedagógica que possibilitasse um salto de qualidade para a realização de novas práticas. Portanto, a pedagogia do movimento se constituía a partir de diferentes teorias pedagógicas que pretendiam envolver diversas correntes filosóficas, entre elas, o marxismo e o idealismo existencialista,

numa base eclética, utilizada como método de formação.

O MST em defesa de ‘Uma Educação do Campo’ assumia uma concepção que deveria ser construída a partir das experiências concretas, vivenciadas pelos acampados e assentados:

[...] a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais. Porque não adianta a criança ir para a escola e aprender alguma coisa e os pais não saberem o que está acontecendo [...] Fazemos um planejamento comum entre os assentamentos [...] um plano que engloba tudo, uma linha comum (MST, 2005, p. 17).

De acordo com Esméria Saveli (2000), a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tinha (tem) a realidade como ponto de partida e de chegada, tudo que deve ser estudado precisa estar relacionado com a vida em materialidade, com as necessidades concretas das populações camponesas, bem como

[...] considerar que todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. A matriz teórica deste princípio educativo está em Paulo Freire (Saveli, 2000, p. 22-23).

Entendemos que a construção do conhecimento, a partir da realidade, em nada contraria uma proposta marxiana. Moisey Mikhaylovich Pistrak, por exemplo, sempre recomendou que se partisse da realidade. O problema – de acordo com Bezerra Neto (1999) – está no que se entende por realidade, pois nem sempre se compreende que a realidade do sem-terra é a realidade de um trabalhador que foi expropriado de suas condições de sobrevivência, e que por isso foi obrigado a ocupar terra, participar de acampamentos e, depois de assentado, continua integrado ao sistema capitalista e por este permanece explorado.

O movimento defendia que o ideal era que se utilizasse o melhor de vários educadores e reunia desde a defesa de Paulo Freire, um existencialista cristão, até Moisey Pistrak e Anton Makarenko, passando Jose Marti e Jean Piaget. Havia até a defesa da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora apontasse para a escola do trabalho e para a formação pelo trabalho (Bezerra Neto, 1999).

Contudo vimos observando e temos constatado a existência, nos últimos anos, de uma defesa mais

eloquente do materialismo histórico por parte de vários educadores do MST, embora ainda haja relativa resistência entre alguns apoiadores do movimento, em especial, daqueles que querem explicar as relações entre os homens apenas pelo viés da multiculturalidade, sem considerar a existência de uma sociedade de classes, o que produz a perda de uma visão de mundo a partir de sua totalidade.

Tal postura e/ou concepção – materialista histórico-dialética – tem influenciado muitos estudos sobre educação do campo. Costumamos afirmar que o entendimento do processo educacional “[...] deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo, não há a necessidade de pensar numa educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para a sociedade [...]” em sua totalidade (Bezerra Neto, 2010, p. 152).

Entendemos que, para haver educação específica para o campo, temos que considerar todas as diversidades e adversidades possíveis e, nesse sentido, passamos a questionar que especificidades estamos nos referindo. Partindo desse pressuposto, teríamos que considerar uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para os imigrantes, outra para os remanescentes de quilombos e tantas outras, como e quanto são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso vendedores de força de trabalho, expropriados e explorados pelo capital.

Na concepção de Antonio Munarim (2008), os povos do campo constituem aquelas populações que possuem as mesmas referências identitárias, nas quais a produção e manutenção da vida decorrem do contato e das relações com a natureza. Essas populações tanto habitam

[...] nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos de reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida (Munarim, 2008, p. 2).

Nessa direção, ressaltamos a importância histórica de lutas, conquistas e transformação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que apresentava já na década de 1990 uma reivindicação transformadora, como aquela contida no Manifesto das Educadoras e Educadores da

Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, publicado pela *Revista Sem Terra* (A justiça brasileira e o campo..., 1997, p. 28-29), em que a educação é caracterizada a partir do envolvimento do educador com o dia a dia da comunidade para que a “[...] escola ajude no fortalecimento das lutas sociais [...]”, bem como “[...] na solução dos problemas concretos de cada comunidade”. Nesse sentido, resgatamos as afirmações de Bernardo Fernandes (2008), ao apontar que uma das principais características do MST encontra-se exatamente em sua capacidade de acompanhar as transformações conjunturais de nosso país.

O MST, por meio do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997), resguardava uma pedagogia preocupada com as dimensões do ser humano e com a construção de um ambiente educativo, assentado na

[...] ação e participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo; [...] numa escola que desperte os sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade, a esperança, e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo; [...] para participar da construção desta nova escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação; e, lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização (MST, 1997, itens 8, 9, 10, 11).

Os primeiros princípios da proposta pedagógica desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra esclareciam o entendimento do que deveria ser a escola ideal, a escola centrada na formação necessária ao cidadão militante para que pudesse assumir e desempenhar o seu papel na sociedade. O MST entendia que “[...] a escola [deveria] ser o lugar da vivência e desenvolvimento de novos valores, como o companheirismo, solidariedade, responsabilidade, trabalho coletivo, disposição de aprender sempre, saber fazer bem feito, indignação contra as injustiças, disciplina e ternura [...]” na perspectiva de atingir uma ‘consciência organizativa’ (MST, 1991, p. 8).

Assim sendo, a escola deveria ter como objetivo principal a formação de pessoas com capacidade e consciência organizativas, capazes de construir uma nova forma de conviver, trabalhar e festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores. A escola precisaria estimular a livre expressão de ideias e sentimentos com firmeza na luta em defesa dos

trabalhadores e ternura no relacionamento com as outras pessoas. A escola deveria, ainda, ser o lugar capaz de cultivar a alegria coletiva e de revolucionar a vida por inteiro (MST, 1991).

Entendida dessa maneira, a escola seria não somente o lugar de estudo, mas também um lugar de trabalho. Por isso, além das aulas, as crianças deveriam ter sempre um trabalho (MST, 1991). O MST apontava que toda criança desde cedo poderia buscar ser um trabalhador produtivo, da mesma forma que os regulamentos das suas cooperativas observavam que nenhum adulto de posse de todas as suas faculdades poderia se isentar dessa lei geral da natureza. Para se comer, é preciso trabalhar, e não somente com o cérebro, mas também com as mãos.

Nesses termos, o MST foi imprescindível para a emergência e desenvolvimento do Movimento de Educação do Campo, contando com o apoio e envolvimento direto e indireto da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Antonio Munarim (2008) aponta que a constituição do Movimento de Educação do Campo decorre da ação de

[...] movimentos e organizações sociais sólidas, que se [moveram] em torno da questão do campo, que [assumiram] a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, ao par de se constituir um movimento em si, se constituiu num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos (Munarim, 2008, p. 5).

Maria Antonia de Souza (2012), por sua vez, argumenta que as lutas empreendidas e as experiências acumuladas pelo Movimento de Educação do Campo evidenciaram a desigualdade da sociedade brasileira, na qual os trabalhadores são aqueles que apresentam os mais baixos níveis de escolaridade historicamente. Essas lutas e experiências serviram para explicitar “[...] os diversos problemas estruturais e conjunturais, tais como a concentração da terra e dificuldades materiais para efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras” (Souza, 2012, p. 752).

Esse contexto foi fundamental para a publicação do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, lançado no *II Enerà*, na cidade de Luziânia/GO, em setembro de 2015, que desde o início da organização apontou as suas prioridades:

[...] a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da educação infantil à universidade, entendendo que o acesso e permanência são fundamentais para inserir toda nossa base social na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. Temos buscado construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores (MST, 2015, p. 1).

Nesse sentido, entendemos que estamos convergindo para uma perspectiva de formação em que o materialismo histórico-dialético deve ser assumido como o método de formação e organização do movimento. Ressaltamos e reiteramos duas denúncias, dispostas no manifesto de 2015:

[...] as escolas públicas estão hoje em grave risco. Elas estão cada vez menos públicas, menos democráticas, menos inclusivas e mais instrumentais. E os trabalhadores e as trabalhadoras cada vez menos autônomos para desenvolver suas práticas educativas; [...] Mesmo com todas as lutas dos sujeitos coletivos do campo, ainda se tem 20,8% de analfabetos e a população camponesa tem, em média, 4,4 anos de estudo (MST, 2015, itens 8 e 10).

Na apreensão de Mônica Molina (2015, p. 381), a compreensão de educação que decorre da luta das populações camponesas assenta-se na “[...] ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho [...]”, mediante a adoção de “[...] princípios estratégicos que orientam as experiências formativas”. Molina argumenta que não é possível compreender a educação do campo sem que esteja vinculada às disputas dos modelos agrícolas em curso no cenário nacional.

Molina (2015) reitera a importância em se enfrentar e combater o agronegócio, pois de outro modo não existirá educação para as populações camponesas; o êxito do agronegócio significa o fracasso da educação para as populações do campo, não existe coexistência possível. Explicitar essa contradição é imprescindível para se “[...] compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro” (Molina, 2015, p. 382).

Portanto, a partir da tríade estrutural campo-educação-política pública, é importante ressaltar “[...] que falar da Educação do Campo significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para a

natureza e para a sociedade” (Molina, 2015, p. 380). Nesses trilhos, acreditamos na pertinência em destacar mais alguns compromissos assumidos pelos movimentos sociais no 2º Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Enera):

1) intensificar a luta contra “[...] a privatização da educação pública em todas as suas formas”, continuar em “[...] defesa de uma educação pública de qualidade desde a educação infantil até o ensino superior”; atuar de forma efetiva “[...] contra as reformas empresariais, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam competição doentia e ampliam a exclusão” (MST, 2015, item 6);

2) “Defender a destinação de verbas públicas exclusivamente para a educação pública” (MST, 2015, item 7);

3) denunciar permanentemente que “[...] fechar escola é crime e lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo” (MST, 2015, item 9);

4) prosseguir na edificação de uma escola vinculada ao cotidiano das populações rurais, uma escola “[...] que tome o ‘trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história’ como matrizes organizadoras do ‘ambiente educativo’” (MST, 2015, item 12, grifo do autor);

5) com os educadores e educadoras, lutar “por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada” (MST, 2015, item 14);

6) trabalhar pela “Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o ‘conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras’” (MST, 2015, item 15, grifo nosso).

Roseli Caldart (2015) nos chama a atenção ao afirmar que não podemos separar a educação do campo de sua totalidade maior, não é possível pensar essa educação apartada da contradição essencial entre capital e trabalho:

[...] sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza. Isso nos situa no terreno da luta de classes que coloca, como em toda sociedade capitalista moderna, em essência, num polo os ‘trabalhadores’ (do campo e da cidade e em suas diferentes formas de relação com o capital) e no outro os ‘burgueses’ e os ‘proprietários fundiários’ (que no momento atual às vezes se confundem) (Caldart, 2015, p. 5, grifo do autor).

Concepções, definições e explicações como as de Roseli Caldart, Mônica Molina, Esméria Saveli, Bernardo Fernandes, Maria Souza, Antonio Munarim, dentre outros, permitem-nos afirmar que nos últimos anos tem havido aproximação de parte do MST e, portanto, do Movimento Nacional de Educação do Campo, para que o materialismo histórico-dialético seja tomado como possibilidade de organização para a formação no interior do movimento.

Existem, hoje, por parte dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo, o reconhecimento da importância do conhecimento no processo formativo para as populações rurais, acampadas e assentadas, bem como uma compreensão mais objetiva da relevância do conhecimento na luta para a transposição da sociedade capitalista. A ausência que caracterizou as concepções de educação na década de 1990 no interior do MST, por exemplo, acerca da perspectiva de universalidade científica, filosófica e cultural que se aproximava de uma perspectiva multiculturalista, vem sendo superada.

De acordo com Roseli Salette Caldart (2016), a educação do campo deve ser interpelada no conjunto das relações que as constituem e não como um fim em si mesma; seus objetivos requerem uma concepção de totalidade, visto que não é aceitável pensar a política educacional em nosso país, inserido no sistema produtivo capitalista, desconectada da luta de classes, das questões do trabalho, das lutas dos projetos de campo e de país. Caldart (2016, p. 91) afirma que tem procurado “[...] pensar estas relações desde um referencial materialista histórico-dialético, fundamentalmente em sua base/método de análise do capitalismo, em sua concepção de educação e em sua teoria do conhecimento”.

Considerações finais

Lembramos que os meios de produção capitalistas contêm conhecimento científico objetivado, isto é, conhecimento teórico que integra os meios de produção, portanto, “[...] separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é componente imprescindível da luta contra o capital” (Duarte, 2012, p. 154).

Na apreensão de Newton Duarte (2012, p. 155), a transmissão do conhecimento pela escola é extremamente relevante, na medida em que considera “[...] a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, da constituição da individualidade livre e universal”. As

relações entre a escola e a vida realizam-se por meio de complexos sistemas de mediações e, para que a escola possa empreender ações realmente formativas, necessita apreender e, por vezes, afastar-se “[...] daquilo que é imediatamente vivido pelos indivíduos em sua vida cotidiana” (Duarte, 2012, p. 155).

Portanto, reduzir a educação do campo a uma questão exclusivamente escolar, sem considerar as contradições que se materializam na escola, como têm feito as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais em nosso país, caracteriza prática demasiadamente grave, pois elimina a dimensão do conflito e da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior da escola. Obviamente que “[...] estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos” (Molina, 2015, p. 382).

Não deve existir na educação qualquer possibilidade em não se atribuir “[...] centralidade ao debate sobre conhecimento, em uma concepção que o vincula ao conjunto dos processos formativos do ser humano, visando uma interpretação da realidade que permita ao ser humano transformá-la” (Caldart, 2016, p. 91).

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar o conceito de *práxis* como categoria importante para a compreensão das epistemologias dos projetos de educação do campo, visto que, para Marx (1963), muito além da interpretação da realidade importa a sua transformação, o que estabelece, na prática, a prática como ponto de partida da ciência social.

Assim sendo, para realizar a transformação da realidade, é preciso, primeiramente, compreendê-la. Contudo é preciso ressaltar que a compreensão da realidade não pode ser empreendida “[...] sem a mediação dos conhecimentos científicos (teóricos), entendidos como abstrações realizadas por constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade produzidos pela humanidade” (Bezerra Neto, 2010, p. 153).

Eis porque é preciso apreender o grau em que as transformações e contradições da sociedade capitalista incidem e assinalam a educação, é necessário definir e assumir uma posição “[...] diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”, tendo em vista a transformação da realidade (Saviani, 1991, p. 103).

Referências

- A justiça brasileira e o campo: um instrumento do latifúndio para perpetuar a miséria. (1997). *Revista Sem Terra*, 1(2). Recuperado de: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=6479&pesq>
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (1998). *Documentos finais da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Luziânia/GO.
- Bezerra Neto, L. (1999). *Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bezerra Neto, L. (2010). Educação do campo ou educação no campo. *Revista HISTEDBR On-line*, (38), 150-168. Recuperado de: http://www.histedbr.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2002, 9 de abril). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 32. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1963, 18 de março). Lei nº 4.124, de 2 de março de 1963. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14214.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2010, 5 de novembro). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual*. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b3HFcKJpKw8J:https://xa.yimg.com/kq/groups/17594168/1866700565/name/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15.pdf%3Fdownload%3D1+%&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Caldart, R. S. (2016). Pensando a educação dos camponeses. In C. R. F. Wizniewsky & Alves, L. A. F. (Orgs.), *Educação, memória e resistência popular na formação da América Latina* (p. 88-110) Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Duarte, N. (2012). Luta de classes, educação e revolução. In D. Saviani & N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fernandes, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. In E. J. Kolling, P. R. Cerioli & R. S. Caldart (Orgs.), *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Recuperado de: <http://www.forumeja.org.br/>

- cc/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf
- Fernandes, B. M. (2008). O MST e as reformas agrárias no Brasil. *Boletim DATALUTA*. Recuperado de: http://docs.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf
- Gohn, M. G. (2013). *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros* (8a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1996). *Conceituação das características divulgadas na contagem da população de 1996*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>
- Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). (2002). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Kolling, E. J., Nery, I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: UnB.
- Leite, S. C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Maia, E. M. (1982). Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, 1(9). Recuperado de: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>
- Marx, K. (1963). Teses sobre Feuerbach. In K. Marx, & F. Engels. *Obras escolhidas* (Vol. 3). Rio de Janeiro, RJ: Polar.
- Molina, M. C. (2015). A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400.
- Morissawa, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra [MST]. (1991). O que queremos com as escolas de assentamentos. *Caderno de Formação*, (18).
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra [MST]. (1997). Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. In 1º ENERA. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra [MST]. (2005). *Dossiê MST escola: documentos e estudos (1990-2001)*. São Paulo, SP: Iterra. Recuperado de: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra [MST]. (2014). *Surge o MST (1984-1986)*. Recuperado de: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra [MST]. (2015). Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária. In 2º ENERA. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera.html>
- Munarim, A. (2008). Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. Recuperado de: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>
- Munarim, A. (2011). Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, 24(85), 51-63.
- Rosa, L. R., & Ferreira, D. A. O. (2013). As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. In M. E. Spósito, & A. M. Whitacker. *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural* (3a ed., p. 187-204). São Paulo, SP: Outras Expressões.
- Santos, F. R., & Bezerra Neto, L. (2015). Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Revista HISTEDBR On-line*, (166). Recuperado de: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/7190/6312>
- Saveli, E. L. (2000). A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. *Publicatio UEPG*, 8(1). Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/8/5>
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez/Aurores Associados.
- Silva, J. G. (2002). *O novo rural brasileiro* (2a ed.). Campinas, SP: IE/Unicamp.
- Souza, M. A. (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, 33(120), 745-763. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>

Received on April 16, 2016.

Accepted on September 28, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Flávio Reis dos Santos: Pós-Doutor e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/GEPEC/UEG).

E-mail: flavioreisuabufscar@gmail.com; reisdosantos.flavio@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1538-1208>

Luiz Bezerra Neto: Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/GEPEC/UEG). Coordenador Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar).

E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6388-3467>

Nota:

Os autores foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados, redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.