

MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

MUNARIM, Antônio – UFSC

GT-03: Movimentos Sociais e Educação

O ponto de partida deste trabalho é a percepção de que existe no Brasil, em processo de construção, um *Movimento Nacional* em torno da questão da Educação do Campo. Com efeito, constata-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam.

Na sociedade brasileira como um todo, incluindo-se as organizações de docentes, a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, razão pela qual a questão da educação dos povos que vivem no campo recebe pouca atenção ou atenção enviesada da sociedade e das instituições públicas. Apesar e por causa disso, engendra-se um movimento social e pedagógico, bem como construção de conhecimento, em torno da temática da *Educação do Campo*. Neste trabalho, que resulta de pesquisa de um grupo inserido na temática, formado por pesquisadores da UFSC e da UNIPLAC/Lages, em andamento, procuro situar as bases desse Movimento, abordando, em especial, o viés pedagógico e o político. Assim, parto do entendimento de que se trata de um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada *Educação Rural*. Conforme a visão dos sujeitos dessa ação que se engendra, historicamente e em consonância com a ideologia dominante, a educação oficial rural, quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo.

Esse movimento social por uma Educação do Campo, que começa a ganhar contorno nacional, tem por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil. A trama desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos, ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada

no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas. Nesses órgãos oficiais, está posto hegemonicamente um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma *Educação do Campo*, de todo modo, constata-se já a existência de funcionários do Estado favoráveis, que facilita o engendramento do Movimento aludido. Numa perspectiva de Estado ampliado, a sustentar-se, por exemplo, em Gramsci e Poulantzas, o Estado brasileiro estaria sendo permeado por interesses populares, a partir da conquista de espaços funcionais no serviço público.

Ao propor, neste texto, para efeito de reflexão, perceber a existência de um “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” no Brasil, proponho-me, como tarefa básica, o intento de situar historicamente o momento do seu nascedouro e identificar outros momentos que julgo mais significativos da constituição dessa trama; ademais proponho-me a traçar elementos de seu conteúdo sócio-pedagógico.

Parto aqui do pressuposto que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência. Lembro, também como ponto de partida para este texto, que são considerados *povos do campo* as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida.

Um movimento sócio-político

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento.

Um conjunto de razões pode ser evocado para justificar essa demarcação de início de período para a educação do Campo. Assim como um conjunto de evidências podem ser relacionadas para caracterizá-lo como movimento de cunho sócio-político e, ao mesmo tempo, de renovação pedagógica.

Antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de *“Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”*.

De outro lado, convém evidenciar que estamos falando do mesmo contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da *educação pública, gratuita, de qualidade e para todos*. Se o campo não pontua aí como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre o “*todos*”. A própria Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para o bem e para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB, se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o campo. O estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera conseqüências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade

alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB *“reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença”* (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE).

Tem início, pois, nesse contexto, e como conteúdo do próprio Movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo”, que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam¹.

O manifesto do Iº ENERA, acima referido, de certa forma, sintetiza os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo. Em primeiro lugar, evidencia a existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos – uma espécie de “intelectual coletivo” (Gramsci, 1978). Isso parece elementar, mas deixa de ser elementar se observarmos que os povos do campo no Brasil, em regra, têm significado ou têm sido considerados contingentes de indivíduos ou de massa humana de subalternos mantidos sob o mando de dirigentes autoritários de plantão, ou, em hipótese não muito melhor, tem significado massas de manobra de grupos pretensamente libertários, seja em nome de uma doutrina religiosa, seja em nome de uma doutrina política.

Os signatários do manifesto afirmam-se como representantes de um conjunto de sujeitos que se articulam politicamente e em luta por um projeto, um propósito, uma utopia: a transformação da sociedade. Em sentido gramsciano, constituem-se em Partido Político:

“Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais. (...) compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro”.

Ao par de se afirmarem como sujeitos capazes de se por a serviço da luta, demonstram estar prenhes de outro elemento necessário à existência de um movimento

¹ Sobre o conceito de Educação do Campo, ver, entre outros, CALDART, 2004.

social, que é a indignação ética: *“Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país”*. Em seguida, definindo com mais precisão o propósito, os signatários defendem, primeiro em sentido amplo, a *“escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade”*, para logo afirmar que: *“trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa”*.

Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Ao par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde, constituem, hoje, a dinâmica desse Movimento. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

Uma característica a merecer destaque, pois, na abordagem desse “Movimento de Educação do Campo”, está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem 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 constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos.

Firma-se na agenda desses sujeitos, por exemplo, a idéia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da reforma agrária, que veio a se constituir, de fato, no conhecido PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)²; assim como, foi também no Iº ENERA que nasceu a

² Não tenho dúvida que, por muito tempo e, em grande medida, hoje ainda, o PRONERA, embora situado fora da estrutura do Ministério da Educação – por recusa desse ministério quando do nascimento daquele programa – se constituiu no mais importante espaço institucional federal de construção e execução de

idéia de uma conferência nacional, que veio a ser a “*Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo*”.

A exemplo do Iº ENERA, e com o objetivo de melhor compreender o processo de constituição histórica do Movimento de Educação do Campo, entendo conveniente distinguir alguns outros “momentos” ao longo desses dez anos. São “momentos” de apelo pedagógico, mas, principalmente, de forte apelo político, que demarcam a ação dos sujeitos que estão na base desse Movimento.

“Momento histórico” ou simplesmente “momento”, aqui, não quer significar prioritariamente uma demarcação de espaço curto de tempo assinalado por um evento passageiro qualquer, ainda que a referência a um determinado evento possa contribuir, e via de regra contribui, à compreensão que quero aqui atribuir. Defino por “momento” um conjunto de ações humanas, em condições determinadas, em torno de um certo eixo volitivo condutor, que se tecem num conjunto mais amplo de ações sociais de modo a caracterizar uma prática social. Um “momento” suscita outros “momentos” a substituí-lo agregando-no, assim como pode conectar-se a outros “momentos” paralelos e complementares, formando um quadro de práticas sociais que constituem um “movimento social” amplo. Do mesmo modo que o movimento social, nos termos que o concebo, não é algo que surge por “geração espontânea”, também, e na sua origem, o “momento” não é um processo social espontâneo. Em vez disso, é historicamente produzido e, nesse processo histórico, a despeito de as condições serem dadas, muito depende da “mobilização de recursos” (Richmann e Buey, 1994) por parte de organizações sociais pré-existentes capazes de alinhar ações humanas e lhes conferir sentido. O ENERA seria um exemplo paradigmático do que estou chamando de “momento”. No caso, este é o primeiro “momento” do “Movimento Nacional de Educação do Campo”.

Destaco, pois, outros momentos historicamente produzidos, que compõem o “Movimento de Educação do Campo”. Todavia, neste reduzido espaço, faço-no, tão somente, de forma resumida e no intuito de sinalizar o que considero essencial na constituição do Movimento de Educação do Campo.

Conferência Nacional por uma *Educação Básica do Campo*.

Ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO, esta foi a primeira Conferência Nacional da área. Conforme afirmado acima, trata-se da realização da idéia nascida no Iº ENERA. Mas agora, outros importantes sujeitos institucionais se agregam em parceria a sua realização. Além do MST, UnB e UNICEF, entram em cena a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). A Conferência é um “momento” processual amplo de articulação política e elaboração de idéias. Conforme o representante da CNBB, Irmão Nery (In: Arroyo e Fernandes, 1999):

“precedida de seminários estaduais, com apoio em um Texto-Base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadores e educadoras do campo”.

Ressalto que tão importante quanto o processo que precedeu o evento de Julho, foi o que o sucedeu. Conforme o mesmo Irmão Nery (In: Arroyo e Fernandes, 1999),

“após o evento nacional, (...) as entidades parceiras perceberam que o processo apenas estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a ‘Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo’, com sede em Brasília”.

Eis que se constitui uma organização social própria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do “Movimento de Educação do Campo”. Conforme já afirmei, na minha concepção, o movimento social não prescinde de organização social a iniciá-lo e a sustentá-lo. Com efeito, os recursos mobilizados por essa “Articulação Nacional” foram de fundamental importância ao Movimento de Educação do Campo:

“das diversas reuniões realizadas surgiram iniciativas que foram tomando corpo. Entre elas, por exemplo, uma coleção de livros para favorecer e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e regionais sobre

Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais (...).
(Irmão Nery. Op. Cit.)

Os documentos que se produziram no bojo dessa Conferência constituem-se em vasto e rico material de análise que neste texto não encontra espaço. Vale destacar, de todo modo, o título do evento de Julho, que denota, ainda, uma certa singeleza de horizonte no tocante à educação escolar ao limitar-se à luta por *Educação Básica*. Veremos que com a ação da Articulação Nacional essa perspectiva vai mudar, ampliando o horizonte para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não escolar. Bem como, vale destacar seu lema: “Por uma Educação Básica do Campo. *Semente que vamos cultivar*”. Ao par de evidenciar os primeiros passos de um Movimento, anuncia um conjunto de propósitos e ações que, a despeito de ocorrerem fora do Estado ou, mais que isso, tendo o Governo da União daquele momento contrário às proposições que se construía, a decisão dos sujeitos do Movimento já era a de *cultivar* tais proposições no interior Estado como política pública, o que denota uma determinada qualidade de movimento social. Isto é, não se trataria de agir contra o Estado para destruí-lo, mas de agir no sentido de modificá-lo, democratizando-no. Veremos, entretanto, que também essa perspectiva vai mesmo ganhar corpo nas elaborações e ações da “Articulação Nacional”.

Um pé dentro do Estado: Diretrizes Operacionais e Plano Nacional de Educação.

Dois processos políticos importantes, com resultados diversos, que afetam a educação do Campo, se desenvolveram no interior do Estado brasileiro no decorrer dos anos da passagem de milênio, quais sejam: o *Plano Nacional de Educação* (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002.

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de

Educação do Campo, seja por que são metas insuficientes, seja por que é o antípoda da qualidade por eles requerida³. Aliás, a despeito de o Movimento de Educação do Campo, naquele momento contar com o apoio explícito da UNESCO que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que, ademais, sempre embasara as políticas educacionais brasileiras.

Já a elaboração das *Diretrizes Operacionais*, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados. Com relatoria sensível ao Movimento de Educação do Campo, mesmo ao arrepio do MEC, encontros, reuniões e audiências públicas foram realizadas à elaboração, pela relatora Edla de Araújo Soares, do parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como à elaboração do “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, aprovado na mesma sessão como Resolução CEB/CNE nº1.

Entretanto, da formalização no âmbito do CNE, como espaço do Estado para normatizações, até a efetivação dos direitos nas instâncias executivas, vai uma razoável distância. Vai a “distância” equivalente entre estar no comando do Poder Executivo um governo minimamente disposto ou contrário a fazer valer uma concepção de educação e de sociedade democráticas.

O MEC, apesar da homologação do projeto aprovado pelo CNE, por parte do Ministro da Educação, conforme prevê a lei, fato que ocorreu em 12 de março de 2002, para publicação e vigência, até o final da gestão do Ministro Paulo Renato, dezembro de 2002, desconheceu as Diretrizes Operacionais.

O Movimento Nacional de Educação do Campo e o advento do Governo Lula.

A mudança, no âmbito Federal, de um Governo explicitamente contrário aos pleitos do Movimento de Educação do Campo, por um Governo que, na origem, se mostrava sensível àquelas propostas e princípios, é motivo de intenso processo de

³ Constituiria matéria interessante de estudo a mobilização das organizações e Movimentos Sociais do Campo em torno do PNE, tanto naquele momento de sua elaboração quanto no atual momento de sua revisão, que já deveria ter ocorrido no Congresso Nacional no decorrer de 2005.

mobilização dos sujeitos sociais do campo. Sem dúvida, trata-se de um momento histórico rico em oportunidades ao pleito desses sujeitos, bem como, e ao mesmo tempo, de extremo risco já que o movimento social pode imiscuir-se na gestão do Estado e desaparecer como tal. Veremos que, no segundo momento do primeiro mandato do Governo Lula esse risco se torna ainda mais iminente e, em grande medida, se efetiva em perda de mobilidade.

Instalam-se nesse primeiro momento do Governo Lula, pelo menos potencialmente, as condições de mobilização dos recursos de governo à efetivação de propostas que a agenda do Movimento de Educação do Campo já acumulava, com destaque para as definições das Diretrizes Operacionais. O Governo Federal – Governo Lula – é instado a fazer o Estado cumprir o seu dever constitucional. Com esse intuito, no interregno entre a eleição de outubro de 2002 e a tomada de posse do Presidente Lula em janeiro de 2003, os principais sujeitos coletivos da Educação do Campo promovem um Seminário Nacional.

Destaco desse seminário sua importância política na medida que propõe aos diversos sujeitos sociais uma agenda afinada no trato à Educação do Campo nas oportunidades de relacionamento com o Governo que se instalava. É assim, por exemplo, que a “Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003” apresenta um título específico com seis itens sobre Educação do Campo, em perfeita sintonia com a pauta do “Grito da Terra Brasil – 2003” que, por sua vez, apresenta um capítulo com nove itens sobre a mesma questão. Em ambos os casos, aparecem em primeiríssimo lugar a “Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo”.

Faço destaque à “Marcha das Margaridas e ao “Grito da Terra Brasil” com o propósito de evidenciar, conforme já assinaléi acima, a entrada em cena, ainda que tardia, de um outro grande sujeito social, que até então estava à margem do Movimento de Educação do campo. Refiro-me ao “movimento sindical dos trabalhadores rurais”, sustentado pela CONTAG que figura como a principal organizadora desses dois eventos.

Convencida a compor o Movimento Nacional de Educação do Campo, a CONTAG passa a compor também a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. E durante o primeiro momento do Governo Lula essa “Articulação”, com poder de mobilização agora potencializado, não só pela entrada do novo parceiro, mas pela nova “ambiência política”, põe-se a organizar a “IIª Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, cujo evento ápice ocorre em agosto de 2004.

Desde a eleição à Presidência da República de outubro de 2002 até a realização dessa Conferência, identifico a existência de um “momento histórico” particular do Movimento de Educação do Campo, marcado justamente pelo advento do Governo Lula, que se constituiu “espaço” de fortalecimento desse Movimento Social. Com efeito, a criação, no âmbito do Ministério da Educação, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), com a participação de representantes do Governo e das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”, se constitui em momento profícuo de elaboração de uma agenda para que o próprio MEC a execute. Ocorre aí uma inflexão na relação Estado-sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e prevêem as normas instituídas.

As nuances desse momento histórico da Educação do Campo constituir-se-iam em objeto rico de investigação no campo das Ciências Sociais. Eis, por exemplo, os conflitos de interesse entre os próprios sujeitos da sociedade civil entre si⁴, assim como as sutilezas da estrutura da gestão estatal na convivência com os sujeitos da sociedade civil, que se manifesta muitas vezes de forma pseudo-democráticas⁵.

O Movimento de Educação do Campo após a IIª Conferência

Efetivamente, a IIª Conferência Nacional de Educação do Campo marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo. E o evento de agosto de 2004, em Luziânia-GO, marca o ápice de uma determinada qualidade dessa relação. A partir daí, na medida inversa do cumprimento de uma agenda, por parte do MEC, agenda esta determinada pela Articulação Nacional, o Movimento de Educação do Campo começa a dar sinais de arrefecimento.

⁴ Mereceria estudo especial as contradições internas, com base em disputas de espaço político e ideológico entre as entidades componentes, que passaram a existir na “Articulação Nacional”, a partir da entrada da CONTAG nesse “espaço”.

⁵ Por vezes, a estrutura arraigada e pré-existente não permite que proposições de inovação advindas do novo governo se enraíze no âmago do Estado, outras vezes, o próprio “novo” governo não as quer, isto é, nem todos os membros do novo governo se revelam assim tão novos. Também essas contradições internas ao Governo Lula e, particularmente, internas ao MEC, no que se refere à Educação do Campo, mereceriam estudo próprio.

Fora instituída no segundo ano do Governo Lula, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD para, entre outras atribuições, cuidar também da Educação do Campo. Para esta finalidade específica, foi criada uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, cujo primeiro Coordenador assumiu a função exatamente no momento em que acontecia o evento de Luziânia.

Quiçá, em vez de “arrefecimento” ou “refluxo” do Movimento de Educação do Campo, seja mais apropriado falar de mudança de qualidade do Movimento, com alteração de estratégias. Certamente que é cedo para uma avaliação dessa natureza e, portanto, para a afirmação da hipótese de refluxo. A realização de seminários estaduais de educação do campo, por exemplo, que ocorreram nesse período, organizados pela SECAD/Coordenação de educação do Campo, a depender da ótica a ser tratada, pode ser considerada parte estratégica do Movimento na medida que as organizações e movimentos sociais participaram de amplo processo de conversação nos âmbitos locais. Isto é, o movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e municípios. De todo modo, é oportuno lembrar que a Articulação Nacional esteve ausente desse processo de conversação nacional, senão que seus principais componentes (MST e CONTAG) participavam de forma particularizada. E o particularismo, sabidamente, é característica limitante da ação social dos sujeitos sociais em movimento. Enfim, equivale dizer que a Articulação Nacional se desfizera.

De outro lado, evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de Educação do Campo, se mostrou muito frágil dentro da pesada e visivelmente refratária estrutura desse ministério. Desse modo, com estrutura refratária e sem a Articulação Nacional como forma de pressão organizada, tem-se como resultado uma certa desmobilização de um processo nascente de produção de políticas públicas no campo da Educação do Campo.

Tentei até aqui demonstrar que o Movimento Nacional de Educação do Campo, iniciado em meados dos anos de 1990, e a despeito de estar em refluxo, constitui-se, antes de tudo, um movimento sócio-político protagonizado, por excelência, por entidades da sociedade civil, que usaram e usam como espaço de luta as ruas, quando o oponente é o Estado, bem como usaram e usam o próprio interior do Estado, onde, em

conjunto com pessoas parceiras ubicadas nas instituições, elaboram propostas a serem executadas pelas instituições públicas. E essas propostas, a despeito de serem, via de regra, eminentemente de cunho sócio-político, apresentam também um viés pedagógico, que concorre à construção da identidade do Movimento de Educação do Campo.

Um movimento de renovação pedagógica

Posta essa percepção da ação de cunho mais propriamente político, que constitui o Movimento, importa, agora, ainda que consciente de sua inseparabilidade, refletir sobre seu significado mais propriamente pedagógico, ou seja, sobre a *nova* relação que se estabelece entre as organizações e movimentos sociais do campo com o sistema escolar oficial.

Com efeito, os sujeitos sociais coletivos do campo entram agora no espaço cultural e propriamente físico-estrutural da escola, das redes públicas escolares. Em outros termos, esses sujeitos sociais que continuam a fazer educação dita “não-formal” para formar seus quadros, com métodos e técnicas acumuladas na experiência de Educação Popular, ocupam também o território da escola, levando para os domínios da educação formal a mesma bagagem metodológica e teórica da Educação Popular.

Agora, pois, são os próprios sujeitos sociais do campo que percebem a importância da escola como espaço de disputa social. E determinados setores universitários atuam, em regra, na qualidade não mais de vanguarda ou prepostos, mas de suporte técnico e político desses sujeitos coletivos do campo.

Num artigo assinado por Roseli Salette Caldart em 2004, que serviu de base à organização da IIª Conferência Nacional de Educação do Campo, podemos encontrar uma espécie de síntese do acúmulo de discussão até aquele momento, bem como propostas para um “Projeto Político e Pedagógico” de Educação do Campo.

No propósito deste trabalho, quero chamar atenção à evidência de um viés presente no texto de Roseli, que é recorrente nas discussões sobre a identidade ou os paradigmas da Educação do Campo. Trata-se de uma evidência que, aliada a outras percepções, me faz ousar dizer que, no seu conteúdo pedagógico, o Movimento de Educação do Campo de que estou falando resulta dos esforços de intersecção, de fusão entre a tradição da Educação Popular, antecedente aos “novos movimentos sociais” dos anos de 1980, com a educação escolar, esta tão velha e tão permanente. Desse esforço de “casamento” é que estaria a se elaborar de forma concreta um arcabouço pedagógico

novo, ademais, em grande medida, preconizado por Paulo Freire em seus escritos como a “Pedagogia do Oprimido”.

Assim, com os “novos movimentos sociais”, estamos diante de um processo pedagógico – e político, é sempre bom lembrar – igualmente *novo* no horizonte das lutas populares do campo brasileiro.

Mas, se de um lado, pode ser tratado como algo novo, de outro lado, em essência e no horizonte, o que caracterizaria essa união de perspectivas educacionais seria a concretização, enfim, de uma dimensão *conscientizadora* da escola rural, já preconizada por alguns poucos “velhos” sujeitos sociais que atuavam no rural nas décadas antecedentes aos “novos movimentos sociais”.

Carlos Rodrigues Brandão, em pesquisa realizada no Estado de Goiás, publicada em 1983 (Brandão, 1983), faz referência à “*dimensão conscientizadora*” como “*o nível e o modo de educação a que os agentes da Igreja Católica da região mais associam à missão da escola*”. Neste sentido, poderia eu pessoalmente dar testemunho de tentativas semelhantes de exercício dessa dimensão à escola rural na experiência de “*Democracia Participativa em Lages*”, durante os últimos anos da década de 1970 e primeiros da década de 1980⁶.

Em resumo, conforme essa orientação, a educação no interior da escola partiria de uma crítica à realidade social, política, econômica e cultural vigente, e teria como ponto de chegada a transformação compartilhada pelos sujeitos educadores e educandos e, por associação, pelos pais dos educandos.

Convém ressaltar que essa orientação, então vigente, restringia-se, de fato, a alguns poucos sujeitos sociais educadores. A regra, na Educação Popular, era a compreensão por parte dos sujeitos educadores, influenciada pela perspectiva estruturalista althusseriana de que a escola é um “aparelho ideológico do Estado” e, como tal, não serve à educação política dos trabalhadores. O que importava eram os processos ditos não-formais de educação, que ocorriam fora do sistema escolar e que serviam à formação dos quadros dirigentes.

É interessante observar que no texto de Brandão (1983), onde ele traça as dimensões da escola rural conforme as representações dos sujeitos pesquisados, a “dimensão conscientizadora” aparece como dimensão “*não reconhecida com ênfase,*

⁶ “Força do Povo: Democracia Participativa em Lages” é o título do livro de Marcio Moreira Alves, Brasiliense, 1980, escrito sobre a gestão do Prefeito Dirceu Carneiro, da qual o autor deste texto participou, inicialmente como Chefe da Divisão de Ensino e, depois, como Secretário Municipal de Cultura, Esportes e Turismo.

nem pelos pais lavradores, nem pela maioria dos professores”. Do mesmo modo, na “Democracia Participativa de Lages”, essa tentativa também se mostrou frustrante àqueles jovens gestores da educação pública municipal, que, no contexto, acreditavam possível de se instalar uma espécie de revolução social no campo a partir da escola rural.

Inevitável, pois, questionar-se sobre o que haveria de novo no atual contexto, que pretensamente, conforme creem os sujeitos da ação, garantiria sucesso na retomada dessa “dimensão conscientizadora” da escola rural, agora sob o signo de Educação do Campo.

Esta questão ganha ainda mais pertinência se considerarmos que as demais dimensões atribuídas à escola rural continuam presentes e hegemônicas, tanto no imaginário do *povo* que vive hoje no campo, cuja maioria não constitui sujeito social coletivo algum, quanto nas decisões das elites dominantes na sociedade brasileira.

Sem pretender entrar nessa questão, apenas para efeito ilustrativo, voltemos ao texto de Brandão, e pincemos algumas das “dimensões da escola rural” por ele percebida como representação dos sujeitos no contexto de sua pesquisa, e como realidade constatada. Veremos que é o que permanece hoje. Brandão observa, por exemplo, que, *“a rigor, não existe educação rural: existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural”*. Nada mais atual e mais generalizado em todo o território rural brasileiro. Outra observação: *“as famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural”*. Trata-se da predominância do entendimento de que se estuda no campo para se sair do campo. Por fim, a observação de que

“a escola é um lugar triste. (...) A visão pragmática e apressadamente instrumental do ensino da educação rural e compactuada por pais e professores, (que), assim, passam às crianças. (...) A criança vive na escola o árido trabalho de reproduzir saber, fora de qualquer situação em que isto venha a ser uma tarefa coletiva desejada e agradável”. (Brandão, 1983)

Ora, em essência, são essas as velhas e atualíssimas questões que vêm sendo enfrentadas hoje pelos “*Novos Movimentos Sociais*” do campo, a exemplo do que faziam os “velhos” nos anos de 1970.

E eis aí a primeira grande novidade do atual “Movimento de Educação do Campo”: hoje não são apenas alguns poucos sujeitos educadores populares, mas todos

os grandes e principais sujeitos sociais coletivos do campo é que estão, ainda que por vezes de forma particularista, a se ocupar da educação escolar. Temos como exemplos mais visíveis os já referidos MST, CONTAG, RESAB etc.

De todo modo, a proposta desses “Novos Movimentos Sociais”, nesse novo momento, constitui uma espécie de atualização da dimensão conscientizadora da educação rural, fazendo-se um *movimento organizado* na perspectiva da construção da “*identidade da educação do campo*”.

Sendo, pois, um movimento sócio-político, trata-se também, e por isso mesmo, de um movimento de cunho eminentemente pedagógico, que busca fazer da escola um “lugar não triste”, que experimenta no cotidiano escolar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem inovadores: democráticos, coletivos, solidários, contextualizados, ativos, coerentes com o grau de maturidade do educando, etc., etc. Vide tantas práticas de entidades de educação popular que, aliadas aos grandes sujeitos sociais do campo e a setores universitários, se imiscuem do cotidiano de escolas e redes públicas de educação escolar.

De resto, e para concluir, essa nova percepção e prática de educação, tal como tentei evidenciar e que estaria se construindo no interior dessas organizações e movimentos sociais do campo, é coerente com um novo entendimento desses sujeitos sobre a questão do Estado. Em vez da perspectiva da luta pela quebra do Estado, protagonizada pelas vanguardas, por exemplo, estaria se pondo no horizonte a conquista de políticas públicas, entre o que, a educação escolar como fator de fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano, (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (1984). *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus.

CALDART, Roseli S., (2004). Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *Por uma Educação do Campo*, n. 5, p. 13-49.

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia. 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano, (2002). Diretrizes de uma Caminhada. *Por uma Educação do Campo*, n. 4, p. 89-101.

GRAMSCI, Antonio, (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. *Concepção Dialética da História*, 1984. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro;

Pauta de reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003: Razões para Marchar
Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Mimeo. Brasília. 1997.

Parecer nº 36/2001, CEB/CNE.

Pauta do Grito da Terra Brasil 2003. Brasília.

Resolução CNE nº 01 – de 03 de Abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

RICHMANN, Jorge e BUEY, Francisco Fernandez, (1994). *Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

POULANTZAS, Nicos. 1985. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro. Graal.