

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROJETO EDUCACIONAL DO MST

Inclusive Education in the Educational Project of MST

Educación inclusiva en el proyecto educativo del MST

JULIO CESAR TORRES UNESP

Vice-Coordenador do Curso de Pedagogia da UNESP/São José do Rio Preto e Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID (CAPES)

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO UNESP

Professora assistente doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CLAUDIO RODRIGUES DA SILVA UNESP

Pedagogo, Mestre em Educação e Doutorando em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Câmpus de Marília

AGNES IARA DOMINGOS MORAES UNESP

Pedagoga, Mestre em Educação e Doutorando Pedagogo, Mestre em Educação e Doutorando em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Câmpus de Marília

NATHANAEL DA CRUZ E SILVA NETO UNESP

Licenciado em Letras e Mestrando em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Câmpus de Marília

RESUMO Este trabalho tem por objetivo discutir alguns elementos sobre a questão da educação inclusiva no projeto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST). Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental. O referencial teórico apoia-se em pesquisas e investigações acerca da educação do campo, sobretudo a produção mais recente. Destacam-se, para a análise das políticas educacionais do MST, os documentos produzidos e publicados por seus estudiosos e lideranças nacionais. Os resultados parciais indicam que as perspectivas do Movimento em relação à inclusão escolar, em conformidade com seu programa político, envolvem, simultânea e articuladamente, as demandas defendidas e vocalizadas também por outros movimentos sociais. Mais especificamente, em relação à educação escolar, verifica-se que o MST aborda questões mais gerais, vinculadas mais diretamente à categoria de classes sociais e, também, temas não

menos complexos e importantes, como a educação especial, além de questões mais amplas relacionadas à educação inclusiva, entre elas as relações de gênero e, em especial, a própria questão da educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO DO CAMPO; MST; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; GÊNERO.

ABSTRACT This paper aims at discussing some elements regarding inclusive education in the educational project of the Landless Workers' Movement (MST). The study comprises literature review and desk research. The theoretical framework is supported by researches and investigations about rural education, especially the latest production. For the analysis of MST's educational policies, documents produced and published by scholars and national leaders stand out. Partial results indicate that the Movement's perspectives towards school inclusion, in accordance with its political program, involve simultaneously and articulately the demands advocated and voiced also by other social movements. More specifically, with regard to school education, it appears that MST addresses broader issues, linked more directly to the category of social classes and other complex and important issues such as special education, inclusive education, gender relations and, in particular, the very question of rural education.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION; RURAL EDUCATION; MST; INCLUSIVE EDUCATION; GENDER.

RESUMEN Este trabajo tiene como objetivo presentar resultados del estudio sobre la cuestión de la educación inclusiva en el proyecto educativo del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST. Se trata de una investigación bibliográfica y documental. El referencial teórico se basa en investigaciones acerca de la Educación del Campo, sobre todo las publicaciones más recientes. Se destacan para el análisis de las políticas educativas del MST los Documentos producidos y publicados por sus estudiosos y líderes nacionales. Los resultados parciales indican que las perspectivas del Movimiento relativas a la inclusión educativa, de acuerdo con su programa político, involucra, simultánea y articuladamente, las demandas defendidas y vocalizadas también por otros movimientos sociales. Más específicamente en relación con la educación escolar, se verifica que el MST aborda cuestiones más generales, vinculadas más directamente a la categoría de clases sociales y, también, temas no menos complejos y importantes, como, por ejemplo, la educación especial, además de las cuestiones más amplias relacionadas a la educación inclusiva, entre ellas, las relaciones de género y, principalmente, la propia cuestión de la Educación del Campo.

PALABRAS CLAVE: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; EDUCACIÓN DEL CAMPO; MST; EDUCACIÓN INCLUSIVA; GÉNERO

NOTAS SOBRE O MST E SEU PROJETO EDUCATIVO

O MST tem como objetivo principal a organização dos trabalhadores na luta pela reforma agrária no Brasil. Todavia, o Movimento é resultado de um processo de gestação

que contou com o aporte de lutas e movimentos anteriores. Em 1984, trabalhadores rurais envolvidos nesse processo de luta pela democratização da terra e da sociedade “decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 2010, p. 9).

Em um primeiro momento, para que o Movimento pudesse levar adiante seu projeto de sociedade, foi necessário construir um projeto educativo combinando a escolarização com preocupações mais amplas, com a formação humana e com a capacitação de militantes. Para isso, o MST partiu de teorias pedagógicas existentes para a constituição de um projeto pedagógico e educativo próprio (MST, 1999; 2001b).

Para o MST, a democratização da educação é considerada tão importante quanto a democratização da terra. Por isso, o Movimento atribui, desde sua fundação, significativa importância à educação dos Sem-terra e “luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos” (MST, 2010, p. 23).

Conforme o Movimento cresceu, as demandas e proposições também foram ampliadas e ganharam complexidade, inclusive no que se refere à educação escolar (DAL RI; VIEITEZ, 2008). O Movimento (MST, 1996, p. 5) aponta que “quando surgiu o setor de educação, foi para tratar da questão das escolas de assentamento”. Ressalta, ainda, que “de certo modo o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início”.

O projeto educativo do MST abrange todos os níveis e diferentes modalidades de ensino, tanto no âmbito formal quanto no não formal. Na educação básica, possui escolas próprias de educação infantil, as cirandas, e de ensino médio. Segundo o Movimento (2010, p. 23),

Os nossos esforços nessa área buscam, sobretudo, alfabetizar todos os companheiros e companheiras de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. Para isso, é preciso capacitar e habilitar professores para que se tornem sabedores das necessidades dos estudantes.

O MST, recorrentemente, faz menção à transformação da sociedade com vistas a uma nova ordem social, pautada pelos “valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual” (MST, 2001b, p. 19).

Conforme o MST (1996, p. 9), são os valores humanistas e socialistas:

que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e, sim, como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, à justiça na distribuição destes bens e à igualdade na participação de todos neste processo.

O MST tem seus princípios de educação e de pedagogia que não são resultados de idealizações, mas “são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho” (MST, 1996, p. 4).

Muitos dos princípios de educação afirmados nos textos mais recentes do Movimento são fruto dessas experiências, onde se enfatizam os vínculos da escola com os processos organizativos, econômicos, políticos e culturais vivenciados pelos sem-terra no conjunto do MST. Ainda não foram trabalhados mais profundamente os desdobramentos desse acúmulo pedagógico no conjunto heterogêneo das escolas de educação fundamental dos assentamentos e acampamentos ligados ao Movimento. É outro desafio que permanece para o momento seguinte. (CALDART, 2004, p. 273).

O Movimento tem princípios filosóficos e pedagógicos – consoantes com sua visão de mundo e com seus objetivos – que embasam seu projeto educativo.

Os princípios filosóficos são: educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana e a educação com base em valores humanistas e socialistas (MST, 1996).

O MST denomina sua pedagogia de “Pedagogia do Movimento”, que também tem seus princípios, quais sejam: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; atitude e habilidades de pesquisa e a combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

A Pedagogia do Movimento *é composta por diversas matrizes pedagógicas*, ou pedagogias, que, assim como o MST, estão em constante movimento. Algumas dessas pedagogias são: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história e pedagogia da alternância (MST, 1996).

O Movimento tem valores que embasam sua educação e pedagogia. Entre os principais valores, fazendo uso de palavras do próprio Movimento, estão a indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana, o companheirismo e a solidariedade, a igualdade combinada com o respeito às diferenças, a justiça e a democracia (MST, 1996; 1999; 2001b).

Partindo-se do que apontam estudos acerca de movimentos sociais (GOHN, 2011), o MST seria considerado um movimento de tipo tradicional, que tem como característica elementar a aplicação da categoria classes sociais, atribuindo, assim, forte ênfase à questão das relações de produção, o que fica evidente quando o Movimento coloca entre seus principais objetivos, conforme os documentos e momentos históricos, a luta pelo socia-

lismo (MST, 2001b) ou por um projeto democrático popular para o Brasil (MST, 2010). É importante ressaltar que o Movimento trabalha, de forma articulada, as esferas política, econômica e cultural (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROJETO EDUCATIVO DO MST

Assim como ocorre no plano macro, o projeto educativo do MST tem alguns momentos marcantes, em consonância com o projeto político do Movimento. Esses momentos têm **relação** direta com as correlações de força, as condições objetivas e subjetivas, entre outros fatores, em cada conjuntura ou momento histórico.

O MST “produziu, a partir da década de 1980, as primeiras iniciativas educacionais nos acampamentos e ocupações” (BAUER, 2009, p. 93). O Movimento (MST, 2001a, p. 125) registra que “em nossa trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo fomos construindo uma concepção de educação”; a conjuntura que Caldart (2004) denomina primeiro momento, que vai até aproximadamente os anos de 1986, 1987.

Nesse momento, conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 181), “o MST constituiu o Setor de Educação”. Nessa conjuntura “o Movimento ainda não assumia a elaboração de uma nova pedagogia”, o que se daria em 2001, quando “o Movimento acabou criando também uma nova forma de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas historicamente” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 197).

Nesse primeiro momento “os sem-terra [...] precisam ser compreendidos, em primeiro lugar, pela sua origem de classe.” Porém, destaca que “dentro dessa categoria mais ampla há diferenciações [...] que por sua vez repercutem em uma heterogeneidade cultural bastante pronunciada” (CALDART, 2004, p. 118).

Essa autora ressalta, no entanto, que “os sem-terra também trazem em si uma multiplicidade de origens étnicas e culturais” (CALDART, 2004, p. 119). Assim, “junto com a herança (de classe, de etnia, de cultura) vem, então, a construção da nova identidade”, qual seja, a de sujeito social sem-terra (CALDART, 2004, p. 120).

Dal Ri e Vieitez (2008) apontam que, **à medida que o Movimento cresce**, surgem novas demandas educacionais. Bauer (2009, p. 136) argumenta que a educação do MST “pode ser entendida como sendo uma resposta [...] às necessidades que a organização foi encontrando durante o processo de luta pela reforma agrária e pela viabilização dos assentamentos conquistados”.

O segundo momento marca a “Constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas”, conforme aponta Caldart (2004, p. 130):

Esse é o momento em que o MST é desafiado pelas circunstâncias históricas a construir-se também como uma organização social, que continua a ter na luta pela terra seu eixo central, mas que passa a ter na sua agenda política uma série de outras lutas que se combinam no objetivo mais amplo de lutar pela Reforma Agrária no Brasil. [...] é possível identificar esse período como sendo o que começa em 1986, 1987 e que continua até hoje.

Com isso, “o MST passa a assumir características organizativas e de atuação na sociedade que extrapolam o caráter temporário e o perfil comum a um movimento social de massas” (CALDART, 2004, p. 130).

Segundo a mesma autora, “o consenso é o de que as categorias *movimento social* ou *movimento de massas*, pelo menos em seu sentido originário, não conseguem explicar com precisão o papel histórico do MST” (CALDART, 2004, p. 131).

Caldart (2004, p. 132) aponta ainda que “a conjuntura e o momento histórico vão colocando para nós algumas responsabilidades para as quais já não nos é mais permitido dizer não”:

Mas é fundamental compreender também que, embora nasça desde esse lugar (os assentamentos), essa tensão entre lógicas distintas culminou em um novo perfil organizativo do MST como um todo, que se caracteriza exatamente pela dialética dessas lógicas, na relação que se afirma existir entre o movimento de massas e a organização social, também responsável pelo fortalecimento do Sem-terra como sujeito social, ou como *sujeito de sua própria história*. Importante chamar a atenção aqui, sobre o que foi esse contexto de decisões e de combinação de lógicas que historicamente fez nascer o trabalho com a educação escolar no MST. (CALDART, 2004, p. 136-137).

O terceiro momento marca a “inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil”:

Esse é o momento histórico de configuração mais recente e, por isso mesmo, de contornos ainda não totalmente definidos. É o momento de concretização dos objetivos mais amplos do MST, já firmados nos documentos do encontro de fundação, mas que, nos últimos anos, passam a ser um desafio concreto, dadas as condições objetivas da luta pela Reforma Agrária em nosso país, e da situação em que se encontra o povo brasileiro. Trata-se de uma inserção mais direta do MST em questões sociais e políticas que dizem respeito ao conjunto da classe trabalhadora ou, até mais amplamente, ao conjunto da Nação brasileira. [...] há outras lutas do povo brasileiro que devem ser lutas do MST. (CALDART, 2004, p. 141-142).

Essas alterações ocorridas no projeto político do Movimento acabam por se refletir em seu projeto educativo, pois, como apontam Bauer (2009) e Dal Ri e Vieitez (2008), ambos são organicamente vinculados.

Mais especificamente, em relação ao que Caldart denomina terceiro momento na educação do Movimento, resulta em ações que articulam “a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país. Ou: *somos Sem Terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar!*” (CALDART, 2004, p. 273; grifos nossos).

Um terceiro aprendizado a ser destacado é o *da possibilidade de construir novas relações interpessoais*, o que para algumas pessoas representa uma verda-

deira *revolução cultural*, na medida em que obriga a rever conceitos e preconceitos. Esse processo se inicia ao ter que estabelecer relações com pessoas que têm costumes, etnias, religiões e até mesmo posições políticas bem diferentes das suas. Um sem-terra que seja racista, por exemplo, terá de superar provisoriamente o seu preconceito, quando, em uma situação de despejo, tiver como companheiro alguém que julgava ser de uma ‘raça inferior’ e como policial armado à sua frente uma pessoa da mesma raça que a dele. (CALDART, 2004, p. 182; grifos nossos).

A vivência ou a convivência, comumente em situações as mais adversas, seja em assentamentos, seja em acampamentos, leva os sem-terra a terem que aprender, por força da necessidade, a conviver com as diferenças nos mais variados aspectos. O diferencial, nesses casos, é que o aprendizado ocorre na prática, em situações reais.

As diferenças, de maneira quase geral, tendem a causar estranhamentos e conflitos, até porque é comum que resultem, em alguma medida, em preconceitos ou discriminações.

Bauer (2009) e Dal Ri e Vieitez (2008) destacam a gestão democrática como um princípio da educação do MST. Esse é um ponto importante para um projeto de educação inclusiva, pois coloca todas as pessoas em situação de igualdade real, já que os votos têm o mesmo peso, independentemente da idade, do gênero, da escolaridade, entre outros critérios.

Esse aprendizado continua quando, em um acampamento, relações de gênero precisam ser radicalmente revistas. Onde os afetos ganham novos significados e novos formatos, nem sempre compatíveis com o *código moral* de cada família; onde se invertem relações mais usuais, fazendo com que homens também tenham que lavar suas roupas, e mulheres também participem de reuniões e de assembleias, e onde jovens cadastrados passam a ter o mesmo poder de decisão que tem seu pai ou irmão mais velho; onde as crianças passem a ter na comunidade uma referência educadora geralmente mais forte do que sua família, tendo uma existência e uma organização próprias, nem de perto imagináveis em uma comunidade rural típica. (CALDART, 2004, p. 182-183).

Caldart (2004, p. 183) aponta que “essa experiência de inversão de relações tradicionais pode ser tão forte que se torne intolerável para pessoas com condutas já cristalizadas”. Há que se considerar que essa inversão tem implicações não só no âmbito do Movimento, mas, principalmente, no âmbito familiar, onde comumente impera a lógica do patriarcalismo associada à do machismo, além de outros fatores.

O MST faz a defesa de uma “educação massiva”, o que resulta na necessidade de empenhar-se em uma educação para todos, principalmente para os acampados e assentados, já que o estudo é considerado um princípio educativo do Movimento, portanto, um direito e um dever de todos os seus integrantes. “Essa consciência da necessidade de aprender leva, então, à disposição de *estudar*, no sentido de buscar conhecimentos, mas também buscar transformar-se enquanto pessoa, enquanto jeito de ser” (CALDART, 2004, p. 216).

Daí, segundo o MST, “a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: ‘Toda criança na escola ... aprendendo!’ ‘Todos os jovens ao estudo!’

‘Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!’ E assim por diante” (MST, 1996, p. 6).

Como ressaltado, o MST considera as dimensões política, econômica e cultural – que inclui a educação escolar –, bem como questões étnico-culturais, de gênero, geracionais, das pessoas com deficiência, entre outras que, em última instância, comumente resultam em preconceitos, discriminações ou hierarquizações com diversos desdobramentos, como a marginalização ou a exclusão social. Em outras palavras, o MST considera dialeticamente várias das questões elencadas no contexto daquilo que comumente se pensa acerca da educação inclusiva no Brasil.

Correntemente, no meio educacional, utiliza-se o termo ‘exclusão’ para definir a prática discriminatória em relação aos portadores de necessidades educativas especiais [...] O que se pretende aqui é ampliar o sentido da exclusão em educação para categorias culturais e econômicas, como os privados financeiramente do acesso à escola, os povos indígenas, alunos que levam para a escola uma linguagem estigmatizada socialmente e, especificamente, os habitantes da zona rural, que por privação de direitos sociais cada vez mais aguda, têm o seu direito à educação negado. (MARTINS, 2008, p. 4).

Entre os valores que o Movimento prevê que sejam enfatizados em suas práticas educativas está “a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais” (MST, 1996, p. 9).

A inclusão é um princípio do MST:

O nosso princípio é o da inclusão, que deve ser um critério básico na opção a ser feita. E entendemos por inclusão a luta para que todos os educandos estejam na escola, a abertura aos portadores de necessidades especiais, a qualidade social do processo educativo, e a ruptura da lógica de uma escola pobre para os pobres do campo. (MST, 1999, p. 39).

Além de questões que contemplem a educação inclusiva, o Movimento faz referência também a pontos mais relacionados à educação especial propriamente dita. Dessa forma, registra a necessidade da:

Sensibilidade para a presença de educandos portadores de necessidades educativas especiais. Este é um sinal de que já avançamos nas relações humanas a ponto de percebermos e trabalharmos as diferenças que existem entre os seres humanos que compõem a identidade Sem Terra. Nesta escola existem educandos nestas condições? E no assentamento ou acampamento, há crianças, jovens ou adultos que são portadores destas necessidades especiais? Há alguma preocupação específica sobre isso? Como são tratados? (MST, 2001b, p. 13, grifos nossos).

Em termos de aprendizagem, o MST destaca a individualidade, entendendo que “as pessoas não aprendem todas do mesmo jeito” (MST, 2001b, p. 23). Destarte, sustenta que no trabalho educativo é preciso considerar que:

as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e todas da mesma maneira; daí porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para atingirmos nossos objetivos pedagógicos e políticos. (MST, 1996, p. 10).

A personalização do processo de ensino e aprendizagem é condição necessária para a educação de maneira geral, mais, ainda na educação especial, dadas as inúmeras especificidades implicadas com estudantes dessa modalidade de ensino:

Os processos pedagógicos que precisamos potencializar através de nosso acompanhamento: o aprendizado coletivo do jeito de trabalhar com estas necessidades educativas especiais; também a postura de como trabalhar outros tipos de diferenças, na perspectiva de crescimento humano e aprofundamento da nossa própria identidade. (MST, 2001b, p. 13).

O Movimento prevê, entre suas “Linhas de ação e atividades de Educação para os coletivos do setor e para todo MST”, que se preste [...] atenção às necessidades especiais de educandos portadores de deficiências, às questões de gênero, sexualidade, saúde” (MST, 2001a, p. 131) e, também, que se aproprie “da legislação educacional que nos dá mais argumentos e possibilidades de luta pelo direito à educação” (MST, 2001a, p. 130-131).

A formação dos educadores é uma instância-chave para que os objetivos e princípios do Movimento sejam colocados em prática em suas escolas.

Há que se considerar, também, que dentre as linhas de ação do Movimento, está a necessidade de se “ampliar a realização de cursos formais de formação de educadoras e educadores, respeitando os critérios discutidos pelo MST” (MST, 2001a, p. 131).

Uma escola organizada em conformidade com a perspectiva e com os princípios educativos do MST educa, principalmente, por meio da vivência de “novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias” (MST, 1999, p. 7-8).

Considerando-se que o MST atribui significativa importância ao currículo oculto, bem como à coerência entre teoria e prática, adequar as práticas de suas escolas e de seus educadores aos princípios e à visão de mundo do Movimento é uma necessidade, até porque, como o próprio MST ressalta, valores e conteúdos de caráter mais atitudinais são ensinados e aprendidos eminentemente pela prática, pela vivência.

Assim, mister se faz que a escola seja inclusiva para que educadores e educandos pratiquem, vivenciem e aprendam a respeitar as diferenças e a adotar posturas mais inclusivas, até porque, como aponta o Movimento, “o objetivo é produzir uma cultura de participação e de novas relações entre homens e mulheres, adultos, crianças, adolescentes e jovens. A experiência nos mostra que a forma também forma” (MST, 1999, p. 12).

O ambiente não pode ser idealizado, mas voltado para pessoas reais, que vivem em uma história incompleta e que estão produzindo a si mesmos. Se a intencionalidade for aquém das possibilidades ela em nada contribui, se for além

deixa de ser educativa para ser um peso. É nesse exercício de sensibilidade pedagógica que uma educadora consegue atuar, sem angústia, pois nem todos os aspectos são percebidos e devidamente trabalhados, mas é preciso sempre estar aberta para novos momentos educativos. (MST, 1999, p. 22-23).

Caldart (2004) chama atenção para o fato de que a escolarização dos educadores é uma preocupação do Movimento, pois já no primeiro momento:

acabou definindo que sua luta nesse campo não ficaria restrita às escolas de primeira à quarta séries, mas sim acompanharia o próprio avanço da trajetória das famílias sem-terra, o que não parou mais de fazer até hoje. (CALDART, 2004, p. 247).

Para o MST, um dos quesitos mais elementares é a formação dos educadores, pois esta é uma dimensão imprescindível para que seus princípios educativos sejam colocados em prática no cotidiano das escolas:

Numa escola concebida como oficina de formação humana os educadores são os arquitetos, organizadores e animadores do *ambiente educativo*. Isto exige muita sensibilidade e domínio das artes da pedagogia para ir fazendo as escolhas a partir de uma clara percepção de como está se desenvolvendo o processo educativo em cada educando e na coletividade, como um todo; perceber as contradições e não se apavorar com elas: trabalhá-las pedagogicamente; dar-se conta de que dimensões precisam ser enfatizadas num momento ou noutro; que ações precisam ser provocadas e com que conteúdos, que relações devem ser mais trabalhadas. E, principalmente, ser humilde para se colocar também na condição de aprendiz do processo. (MST, 2001b, p. 48, grifos nossos).

Na concepção do MST, a educação extrapola o âmbito da escola, ou seja, envolve todos os espaços e momentos, sendo que o principal educador dos sem-terra é o próprio Movimento (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Contudo, é importante destacar que, para o Movimento, educação escolar é de fundamental importância.

A escola não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica, cultural, muito forte entre escola e estudo. Uma das tarefas que a sociedade consagrou como sendo da escola é a do aprendizado da leitura, que pode chegar a ser também a leitura do mundo, e que então se refere à aprendizagem da produção de conhecimentos sobre determinada realidade. Que todos os sem-terra, de todas as gerações, tenham a oportunidade desse aprendizado é razão suficiente para o MST lutar pela ampliação do direito à escola. (CALDART, 2004, p. 383-384).

Como consequência, o Movimento reafirma sua posição de não abdicar da luta pelo direito à educação escolar, pois a educação é “um direito de todas as pessoas.” Exemplifica isso o fato de que “desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST” (MST, 2001a, p. 126).

Martins (2008, p. 4) aponta que “o atendimento escolar junto à população rural é escasso, quando não inexistente”; destaca, ainda, “o alto índice de exclusão e de privação dos direitos aos quais são submetidos os educandos e as educandas que se encontram na zona rural”.

Se, por um lado, houve avanços nas conquistas para a educação dos povos do campo, por outro se verifica uma política de fechamento de escolas no campo que, não raramente, resulta em desterritorialização e na necessidade de deslocamentos diários de estudantes para outras localidades para que possam estudar, em um “processo desgastante de transporte rural e as depositando em escolas estranhas à sua realidade” (MARTINS, 2008, p. 5-6).

Na perspectiva desse autor, “uma educação inclusiva é, antes de qualquer coisa, compreender as especificidades desses excluídos [...], pois “a exclusão mais brutal é aquela que priva totalmente os moradores do campo de seu direito à educação” (MARTINS, 2008, p. 5-6). Assim, “incluir as minorias privadas de direitos pressupõe a compreensão de suas especificidades como componentes de uma totalidade na qual eles estejam inseridos” (MARTINS, 2008, p. 4).

Dessa forma, há que se considerar as especificidades, tanto no que tange aos princípios da educação especial, quanto dos da educação do campo, que abrangem diversos povos singulares. Caiado e Meletti (2011, p. 173), com base na legislação federal, argumentam que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Leite (1999) aponta a histórica precariedade que perpassa a educação escolar destinada aos povos do campo. Essa precariedade permanece, em diversos aspectos, especialmente no que se refere à infraestrutura e às condições de trabalho docente (MARTINS, 2008). Isso pode ter impactos negativos das mais variadas ordens, inclusive no processo de ensino e aprendizagem (TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Tanto a educação do campo quanto a educação especial, nos parâmetros hoje estipulados na legislação, são conquistas recentes. Ambas foram historicamente preteridas, em termos de políticas públicas, sendo a década de 1990 um marco especialmente importante em termos de avanços e conquistas.

A rigor, são duas modalidades de educação que se apresentam como um desafio, pois, historicamente, os indicadores de escolaridade de povos do campo e de pessoas com deficiência apresentam percentuais inferiores se comparados a outros segmentos da população nacional, em especial as urbanas e sem deficiência.

Se o fato de trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador, uma vez que a educação especial e a educação do campo são, apenas recentemente, consideradas um direito social. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se

duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas. (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 171).

Assim, no caso de pessoas com deficiência residentes no campo, os desafios e os riscos de exclusão são potencializados, haja vista essa concomitância de tendências. Caiaido e Meletti (2011, p. 172) chamam atenção para o fato de diversos documentos federais mencionarem a “necessidade da interface entre a educação especial e a educação do campo”. Porém, como se pode verificar, por ora, em grande medida, são direitos legalmente conquistados, mas não plenamente efetivados.

Essas autoras (2011, p. 173) questionam se “as crianças e os jovens com deficiências que vivem no campo e em aldeias indígenas ainda estão invisíveis para a área da educação especial”. Apontam, ainda, que, no Brasil, o “silêncio” sobre as pessoas com deficiência que vivem no campo é evidenciado também pela “ausência de produção científica na área: os poucos trabalhos encontrados em meio à produção científica em educação, divulgada no país nos últimos anos, mostram o quanto estamos longe de pensar a educação especial como um direito universal” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 175). Por isso, inclusive, a necessidade e a importância da realização de pesquisas acadêmico-científicas sobre essa temática.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para que os princípios da educação para todos e da educação inclusiva sejam concretizados, faz-se necessário que sejam contemplados todos os segmentos que compõem a população nacional, inclusive os povos do campo em sua totalidade, ou seja, inclusive as pessoas com deficiência. Além disso, esses povos têm especificidades étnico-culturais que demandam pedagogias específicas. Ou seja, uma educação massiva e inclusiva no campo potencializa os desafios a serem vencidos – se comparados aos de áreas urbanas –, em especial no que se refere à formação de educadores.

Segundo o MST (2001a, p. 125), “em nossa trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo fomos construindo uma concepção de educação”:

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia-a-dia dos Sem Terra, extrair delas lições de pedagogia que permitam qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso temos chamado de Pedagogia do Movimento. (MST, 2001a, p. 126-127).

Portanto, a concepção de educação do MST é resultante do processo e das experiências acumuladas no decorrer de sua história, ou seja, não é uma educação estática.

Quando uma escola dos sem-terra se cristaliza em um modelo, em uma forma rígida, o Movimento já não é o sujeito educativo, porque Movimento é processo, é ação e reflexão permanente, é produção de novas sínteses a cada momento de sua história, e de seu *tempo acelerado*. (CALDART, 2004, p. 394, grifos nossos).

O Movimento defende a tese de que “a escolarização é [...] um direito de todas as pessoas” (MST, 2001a, p. 126). Entre suas principais bandeiras está a luta por políticas públicas de educação com vistas a uma “escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade” (MST, 2001a, p. 129). Isso remete à campanha que o Movimento desenvolve contra o fechamento de escolas no campo (MST, 2009; 2011).

A educação inclusiva e a educação especial, mais especificamente, assim como praticamente todas as questões que envolvem o Movimento, são temáticas tratadas, inclusive, com os Sem-Terrinha. Segundo Coutinho Junior,¹ a Jornada Nacional dos Sem-Terrinha, atividade realizada desde 1996 e que integra as jornadas nacionais de lutas do MST, “tem se constituído em um importante espaço de visibilidade à realidade vivenciada pelas crianças acampadas e assentadas, pautando temas que as afetam diariamente” (COUTINHO JUNIOR, 2012, p. 8).

Em relação à educação, as crianças colocam em pauta temas como a precariedade da educação no campo, causada pela falta de estrutura nas escolas do meio rural, construção de escolas nos assentamentos, atendimento apropriado às crianças com deficiências especiais, melhores condições de trabalho aos professores e pelo fim do fechamento das escolas no campo. (COUTINHO JUNIOR, 2012, p. 8).

Considerar as especificidades dos diferentes segmentos e suas necessidades é condição necessária para que o Movimento aja em consonância com os próprios princípios e objetivos, entre eles, uma educação inclusiva e democrática. Enquanto houver segmentos marginalizados ou excluídos do processo educativo escolar não haverá educação efetivamente inclusiva.

Segundo Caldart (2004, p. 17), “vivemos em um tempo de novas sensibilidades para questões que se referem aos processos de formação humana e à relação entre a pedagogia e o cultivo de valores, entre educação e humanização”. Ainda, segundo a mesma autora, “se é verdade que cada tempo produz sua própria sensibilidade a determinadas questões mais do que a outras, também o é que sempre será tempo para abordagens que dêem conta do conjunto das dimensões que constituem o processo histórico” (CALDART, 2004, p. 92).

Um aprendizado correlato a esse foi, e é sempre, o de diálogo entre culturas e histórias diferentes, não apenas na perspectiva do chamado *respeito às diferenças*, mas muito mais no sentido da construção de novas sínteses históricas e culturais, que superam as tradições comprometidas com projetos sociais excluídos ou discriminatórios. (CALDART, 2004, p. 127-128).

1 Setor de Comunicações do MST.

Verifica-se, portanto, que assim como no que se refere ao programa político, o projeto educativo do Movimento é pautado por demandas típicas de movimentos sociais tradicionais, sem, no entanto, deixar de tratar, simultânea e articuladamente, outras demandas não diretamente vinculadas à categoria classes sociais:

Entre os desafios que temos pela frente, um deles é o de desenvolvermos um processo educativo que permita a superação da dominação machista imposta pela cultura em que estamos inseridos, e um melhor entendimento da questão de gênero. A sociedade que queremos construir se constrói na sociedade de hoje. Superar concepções tradicionais de família e de relacionamento entre gerações também faz parte desta construção. Outro desafio é a superação do racismo e o aprofundamento da questão étnica. Outro ainda é o do respeito às diferenças que existem no jeito de ser das pessoas, e uma preocupação específica com os educandos portadores de necessidades especiais, para o que ainda não olhamos com a atenção devida. (MST, 1999, p. 24).

Considerar as diversas demandas que vão surgindo conforme o Movimento vai crescendo é condição indispensável para que o MST seja coerente com seu projeto de educação. Por isso, faz-se necessário que a pedagogia do Movimento esteja aberta ao novo, seja no que se refere a demandas, seja no que se refere a novas contribuições da ciência, especialmente em termos pedagógicos.

Em certa medida, quando contempla temáticas como a educação inclusiva e a educação especial, o Movimento dispõe-se a enfrentar desafios, tanto internamente quanto alhures, pois são questões consideradas, muitas vezes, por parte dos setores de espectro ideológico progressista, especialmente, como algo de menor importância, já que a prioridade absoluta seria a questão das classes sociais:

Uma formação em movimento quer dizer uma proposta político-pedagógica e uma construção metodológica rigorosamente pensadas, sem os relativismos e os medos de fazer afirmações e não apenas perguntas, mas com o ingrediente da produção e gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o movimento da realidade lhe formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas já dadas. (CALDART, 1997, p. 163).

Arroyo (2004, p. 8) questiona se “realmente a educação básica do campo está parada, estagnada, ou há um movimento de renovação, de dinamização social, cultural e educativa no campo brasileiro”.

Ao se pesquisarem temáticas relacionadas à educação do campo, constata-se que essa modalidade está em efervescência, como demonstram as diversas atividades relacionadas, por exemplo, eventos acadêmico-científicos, políticas públicas, ações de movimentos sociais e coletivos de diferentes vertentes político-ideológicas, cursos específicos de Pedagogia e outras licenciaturas do campo. Portanto, como aponta Arroyo (2004, p. 10), “o campo

está vivo, em movimento. [...] Há um movimento pedagógico. O MST vem se construindo em um sujeito educativo”.

Ao considerar as questões atinentes à educação inclusiva e à educação especial, o MST, ao mesmo tempo em que se ajusta à legislação, também incorpora, dialeticamente, contribuições de produções mais recentes em termos de ciências da educação. Demonstra, ademais, certa preocupação em acompanhar e incorporar demandas e alterações históricas que se colocam pela realidade em cada momento histórico. Com isso, em última instância, contempla princípios relacionados aos direitos humanos.

A rigor, ao combinar antigas e novas demandas que vão surgindo, o Movimento acaba por incorporar reivindicações históricas de movimentos populares de trabalhadores, que, em última análise, não contradizem ou enfraquecem seus móveis principais mais relacionados à categoria classes sociais. Antes, torna-se mais abrangente e vai ao encontro de um de seus objetivos, que é continuar a ser um movimento de massas, um movimento em movimento. Com isso, contribui, também, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, para os debates comumente polarizados pelos setores acadêmicos acerca dos movimentos sociais tradicionais e dos novos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Prefácio. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 7-16.

BAUER, C. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Pulsar/Xamã, 2009.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). **Educação para o campo em discussão**: subsídios para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. p. 171-185.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COUTINHO JUNIOR, J. Bandeira vermelhinha, na luta pela terra nós somos sem terrinha. **Jornal Sem Terra**, São Paulo, p. 8-9, set.-out.-nov. 2012.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone/Fapesp, 2008.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, mai.-ago. 2011.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, F. J. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008. **São Paulo, Anais... São Paulo, 2008. Disponível em:** <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 3 out. 2014.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**, MST, s. 1., n. 9, 1999.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Construindo o caminho**. São Paulo: MST, 2001a.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. **Boletim da Educação**, Porto Alegre, n. 8, jun. 2001b.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Fechar escolas itinerantes é atacar a escola pública**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6509>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST: lutas e conquistas**. São Paulo: MST, 2010.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Fechar escola é crime! 2011. Disponível em: <<http://antigo.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

TORRES, J. C.; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014.

Submissão 25/07/2014

Aceite 03/11/2014