

EDUCAÇÃO DO CAMPO: um contexto contra-hegemônico na História da Educação brasileira

*Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin
Marilene Gabriel Dalla Corte*

Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma síntese de dados da pesquisa “Contextos emergentes na Educação do Campo em áreas de assentamento do MST”, a qual compõe o bojo de estudos do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, objetiva-se analisar historicamente a constituição da Educação do Campo como modalidade de ensino e sua perspectiva contra-hegemônica. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético fundamentado em Triviños (1997), Marx e Engels (2020) na construção e análise de dados. Aponta-se preliminarmente que a constituição dessa modalidade, com marcos legais específicos, é resultante de longo e árduo processo de enfrentamentos às instituições constituidoras do Estado e da sociedade nacional, forjado pelas lutas dos movimentos sociais camponeses, na contramão da hegemonia socioeducacional atual. Mediante este cenário, conclui-se que a Educação do Campo tem se constituído nesta perspectiva em escolas das áreas de assentamento da Reforma Agrária no Brasil.

Palavras-chave: educação do campo; movimentos sociais; áreas de assentamento.

CAMPO EDUCATION: a counterhegemonic contexto in the History of brazilian Education

Abstract

This article presents a synthesis of data from the research “Emerging Contexts in Rural Education in MST settlement areas”, which is part of the bulge of studies by the Gestar/CNPq Research Group at the Federal University of Santa Maria. Therefore, the objective is to analyze historically the constitution of Rural Education as a teaching modality and its counter-hegemonic perspective. This is a qualitative research, based on historical-dialectical materialism based on Triviños (1997), Marx and Engels (2020) in the construction and analysis of data. It is preliminarily pointed out that the constitution of this modality, with specific legal frameworks, is the result of a long and arduous process of confronting the institutions that constitute the State and national society, forged by the struggles of peasant social movements, against the current socio-educational hegemony. Through this scenario, it is concluded that the Rural Education has been constituted in this perspective in schools in the settlement areas of the Agrarian Reform in Brazil.

Keywords: rural education; social movements; settlement areas.

CAMPO EDUCACIÓN: un contexto contrahegemonico em la Historia de la Educación brasileña

Resumen

Este artículo presenta una síntesis de los datos de la investigación “Contextos emergentes en la educación rural en áreas de asentamiento del MST”, que se enmarca dentro del abultamiento de estudios del Grupo de Investigación Gestar/CNPq de la Universidad Federal de Santa María. Por tanto, el objetivo es analizar históricamente la constitución de la Educación Rural como modalidad de enseñanza y su perspectiva contrahegemónica. Se trata de una investigación cualitativa, basada en el materialismo histórico-dialéctico

basado em Triviños (1997), Marx y Engels (2020) en la construcción y análisis de datos. Se señala preliminarmente que la constitución de esta modalidad, con marcos legales específicos, es el resultado de un largo y arduo proceso de confrontación de las instituciones que constituyen el Estado y la sociedad nacional, forjado por las luchas de los movimientos sociales campesinos, contra la corriente hegemónica socioeducativa. A través de este escenario, se concluye que la Educación Rural se ha constituido en esta perspectiva en las escuelas de las áreas de asentamiento de la Reforma Agraria en Brasil.

Palabras clave: educación rural; movimientos sociales; áreas de asentamiento.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Considerando que a Educação do Campo vem sendo forjada pelos movimentos sociais do campo, os quais têm experienciado a educação na perspectiva de projeto de geração de sujeitos, como alerta Jesus (2004), este texto aborda a construção histórica da Educação do Campo como modalidade de ensino, bem como o desenvolvimento de práticas educativas, especialmente nas escolas em áreas de assentamento. Já afirmava Freire (1996, p. 78) que o ser humano desenvolve resistências ao “[...] descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto [...]” e o faz como “[...] *manbas* à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (grifos do autor). Porém, ele alertava, também, que a resistência é fundamento da rebeldia frente às injustiças da sociedade capitalista, não bastando ser apenas denunciadora das situações, também “[...] se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora [...]” (idem, p. 79) da mudança, a qual implica em educação de ação político-pedagógica. Para tanto, objetiva-se analisar historicamente a constituição da Educação do Campo no Brasil, como modalidade de ensino na perspectiva contra-hegemônica.

Por considerar a educação como um campo de pesquisa social e referenciado em Minayo (2009), que enfatiza os aspectos históricos dos fatos, bem como à consciência histórica dos sujeitos envolvidos, além da identidade entre sujeito e objeto de investigação, caracteriza-se esta pesquisa em andamento de natureza qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético fundamentado em Triviños (1997), Marx e Engels (2020) para a construção e análise de dados. Nessa perspectiva, a história é concebida como processo construído a partir das relações sociais que os homens estabelecem na produção e reprodução das necessidades materiais, bem como das necessidades psicossociais, educacionais, culturais, estéticas e afetivas, num determinado tempo histórico. Para tanto, o materialismo dialético volta-se à prática social como critério de verdade, sendo esta a base da vida humana, bem como a atividade transformadora, capaz de conduzir à mudança do mundo.

Considera-se que a Educação do Campo se constitui contexto emergente no cenário educacional brasileiro, justamente porque sua trajetória está imbricada pelos embates que a classe trabalhadora, em especial a dos camponeses, tem realizado com a burguesia nacional, presente nas diversas esferas das instituições públicas que compõem o Estado. Nesse sentido, de acordo com Morosini (2014), contexto emergente resulta de construções, na educação, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. A Educação do Campo encontra-se em contexto educacional emergente justamente por representar um conjunto de desafios contra-hegemônicos na realidade atual.

Nessa direção, este texto está organizado em três seções. A primeira traz os elementos introdutórios conceituais e metodológicos da pesquisa. A segunda seção aborda a luta pela terra e, a (re)conquista de direitos sociais pelos movimentos sociais. A terceira, por sua vez, explora a atuação da Educação do Campo nas áreas de assentamento do Reforma Agrária e nas escolas do campo.

DA SEMEADURA À COLHEITA E TEMPESTADES: DA LUTA PELA TERRA À (RE)CONQUISTA DE DIREITOS

Nesta seção, aborda-se a grande sementeira que se tem realizado por vários séculos no Brasil, mas que, somente após a década de 1980 do século XX, começou a florir e dar os primeiros frutos. Trata-se da luta pela terra, a qual não se encerra com a conquista de alguns territórios, pois essa luta forjou homens e mulheres que se constituíram em sujeitos de todo o processo vivenciado. Esse processo transformativo representa a “florada”! Ao se compreenderem como agentes perceberam que são sujeitos de direitos e, que todas as prerrogativas cidadãs, que sempre foram “dos outros”, também lhes pertenciam.

A questão inicial foi pela terra para produção da vida, porém, tornou-se possível perceber que a luta é verdadeiramente contra o capital e pela construção de uma sociedade sem exploração. Por isso, na medida em que outras demandas foram se apresentando, como a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, iniciaram-se as batalhas por educação, mas não um processo educativo qualquer: uma educação pensada e efetivada pelos povos do campo.

A luta pela terra, no Brasil, é demarcada desde a chegada dos portugueses no país, pois o domínio e a posse de áreas caracterizaram a formação das classes sociais e do poder econômico e político (STÉDILE; GORGEN, 1996). Nessa direção, é importante destacar o período de 1950 a 1964, caracterizado pelo surgimento de “movimentos de camponeses organizados¹”, reprimidos pela ditadura militar. No entanto, enfatiza-se o período 1964 a 1985, devido à conjunção de diversos acontecimentos e circunstâncias que retomaram a luta. Entre esses acontecimentos, destaca-se a criação da Comissão Pastoral da Terra (1975), a qual passou a apoiar os trabalhadores do campo espoliados que começaram a esboçar uma pequena resistência e, depois de vários encontros de abrangências diversas (de local a estadual), em janeiro de 1984, em Cascavel no Paraná, gerou o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra. Um encontro que foi determinante na organização da luta dos trabalhadores do campo que já vinham discutindo suas dificuldades com a perspectiva de organizar de forma coletiva a conquista da terra.

Fernandes (2000, p. 50) afirma que “a gênese do MST aconteceu no interior dessas lutas de resistência dos trabalhadores contra a expropriação, a expulsão e o trabalho assalariado”, pois a primeira ocupação deu-se em 1979, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul, tornando essa ação um símbolo dessa resistência. Além disso, nesse mesmo município foi o palco, em 1981, de uma grande concentração de pessoas vindas de várias partes do país, num gesto de solidariedade ao acampamento ali organizado, que estava ameaçado pela repressão do governo federal. Essa concentração popular tinha cunho político, pois a motivação era, além de “[...] manifestar solidariedade à luta pela reforma agrária, ao mesmo tempo, lutar contra a ditadura militar” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 23). Percebe-se, então, que os trabalhadores sem terra foram se constituindo como sujeitos de direitos e, na busca desses, partiram com as ferramentas que dispunham, ou seja, seus corpos, suas famílias, seus filhos e filhas, fazendo ações e criando fatos, a fim de que a sociedade percebesse as condições de miserabilidade desse grupo social invisibilizado.

Conforme Fernandes (2000), no período de 1985 a 1990, houve a territorialização do MST nos estados brasileiros, pois a questão agrária sempre esteve presente no cenário nacional; porque houve (e ainda há) gente sem terra e terra sem gente, bem como concentração de terra

¹ Formado pelas três grandes organizações camponesas: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, a Ultabs, em São Paulo; Paraná e Rio de Janeiro; as Ligas Camponesas, em Pernambuco; o Movimento dos Agricultores Sem Terra, o Master, no Rio Grande do Sul.

sem cumprir sua função social² que é, entre outras, a produção de alimentos. Nesse contexto social, o Movimento foi agregando famílias em diferentes estados do país, organizando e criando uma estrutura básica para realizar as discussões, pensar as formas de ação e fazer a pressão para a conquista de frações do território, chegando aos assentamentos. Mas, ao conquistar os lotes, percebeu-se que só isso não bastava, uma vez que outros direitos sociais também eram necessários.

A compreensão desenvolvida coletivamente pelo MST e expressa em seus princípios organizativos com relação à ocupação de terra, levou a reflexões de que a luta é contra o capital e pela construção de uma sociedade sem exploração. Para tanto, em seus documentos orientadores, o Movimento afirma: “[...] lutar pela terra e pela reforma agrária para que a terra esteja sempre a serviço de toda a sociedade; lutar pela dignidade humana, por meio da justa distribuição da terra e das riquezas produzidas pelo trabalho; lutar sempre pela justiça com base nos direitos humanos [...]” (FERNANDES, 2000, p. 86). A luta inicialmente pela terra e pela manutenção da vida gerou a percepção da necessidade de se ocuparem outros espaços na sociedade, entre eles a escola. Não adiantava apenas reivindicar, era importante fazer, como afirma Fernandes (2000, p. 86): “[...] não bastava reclamar a falta de escola, foi preciso fazer a escola [...]”, pensando e propondo-a numa concepção em que o ensino passasse a primar pela aprendizagem constante, tendo como mola mestra a prática e a reflexão.

Nesse contexto, as questões da educação e da escola foram assumindo uma dimensão não pensada inicialmente dentro de uma organização de luta pela terra. Mas pela compreensão de que a luta era por dignidade humana, não se faz sem educação, a escola assumiu essa perspectiva: uma instituição que contribuiu no resgate e efetivação desse princípio basilar. Todavia, ela precisava ser construída por dentro, com objetivos e proposta pedagógica que se embasasse na vida do acampamento e/ou assentamento, considerando as necessidades e dificuldades, além de valorizar avanços e conquistas.

Caldart (1997), analisando, no período de 1989 a 1994, o campo da educação no contexto do MST, compreendeu-o como um tempo de avanço organizativo e de elaboração pedagógica, ampliando as frentes de atuação, pois houve a constituição mais efetiva de um Coletivo Nacional de Educação, o qual se tornou responsável por articular um trabalho mais refletido em cada estado. Ao mesmo tempo, começaram experiências mais sistemáticas de formação de educadores/as, por meio do Curso de Magistério próprio do MST para a titulação dos professores/as para as escolas de assentamento. Foi nesse tempo que se começou “[...] o processo de elaboração e de registro de uma proposta de educação para os assentamentos” (idem, p. 33), em que o MST apresentou para a sociedade a elaboração de uma Proposta de Educação para as áreas de assentamento construídas a várias mãos, em processo coletivo que resultou num caderno de formação constando parâmetros relacionados à educação nesse espaço.

Em julho de 1995, o MST realizou o III Congresso Nacional, cujo lema foi “Reforma Agrária, uma luta de todos!”, trazendo consigo novos desafios em seu conteúdo, bem como novas formas de luta. Na educação, foi ficando mais claro que a bandeira geral seria “[...] ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, desde a creche até a Universidade [...]” (CALDART, 1997, p. 37-38), viabilizando de forma mais qualificada as formações política e técnica exigidas no contexto de atuação do Movimento naquele momento.

² Segundo Marés (2003), quem deve cumprir uma função social não é a propriedade, que é uma abstração, mas a terra, pois tal função é relativa ao bem e ao seu uso e não ao direito.

Num primeiro período (1990-1997), em termos da trajetória específica do trabalho com educação escolar no MST, 1997 foi um ano marcante, pois aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) na Universidade de Brasília (UnB), reunindo em torno de 700 pessoas oriundas das escolas de acampamentos e assentamentos (alfabetizadores de jovens e adultos, educadores infantis e muitos convidados). No Encontro aconteceram socializações e debates de experiências de ação do setor de educação dos 19 estados e do DF presentes, culminando com o lançamento do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, uma síntese política da proposta de educação do MST.

O I ENERA conseguiu surpreender tanto os envolvidos no processo educacional do Movimento, quanto projetar para a sociedade as ações que já desenvolvia, demonstrando que a luta não se preocupa somente com a terra, mas, também, com escola e com a educação, como afirmavam Stédile e Fernandes (1999, p. 74), “[...] nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”. Entre os desdobramentos decorrentes desse Encontro, Caldart (2000) chamou a atenção para a preocupação pedagógica, que foi o processo desencadeado em torno da discussão por uma educação básica do campo, a qual gerou a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998.

Observa-se que começava a ser apresentada a concepção de educação compreendida necessária aos povos do campo, delineando algumas características e demarcando fortemente a questão *do e no campo*, ou seja, *do* partindo da realidade sociocultural e econômica do camponês e vinculado às causas e aos desafios desses trabalhadores, e *no* abrangendo a educação rural, projeto pedagógico que visava apenas o ensino da leitura, da escrita e dos cálculos simples, como uma extensão da zona urbana, descontextualizado e, por isso, de baixa qualidade.

A luta “Por uma Educação Básica do campo”, indicou o desafio da construção, do processo pretendido com a Conferência, pois, até então, não se atendia ao direito à educação básica no campo e nem havia uma proposta educacional que assumisse verdadeiramente a identidade do meio rural, muito menos um novo projeto de desenvolvimento do campo, “[...] tanto em relação às políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 29).

Nessa mesma perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 7); discutem a “[...] construção de um direito: o direito do povo brasileiro que vive e trabalha no campo à educação”, registrando o momento de constituição de um novo capítulo da história da educação brasileira, marcado pela construção coletiva de um projeto educacional cujos protagonistas são os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e suas organizações sociais. Os autores identificaram cinco pontos marcantes do processo desenvolvido até então, a saber: o primeiro, apontava o “[...] silenciamento, esquecimento e até desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais [...]” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 8, destaque dos autores), tendo como contraponto o movimento Por uma Escola do Campo, que propunha denunciar tal questão. O segundo ponto tratou sobre o clamor da terra, a forma do campo reafirmar-se como vivo, com sujeitos que se mobilizam e produzem sua dinâmica social e cultural. O terceiro referiu-se aos direitos usurpados e negados, pois, durante a década de 1980, os povos do campo continuaram a margem, confirmando “[...] um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa” (Idem, p. 10). O quarto ponto elencado pelos autores afirmava que a “*Educação do campo nasce de um outro olhar sobre o campo [...]*” (Idem, p. 11, destaque dos autores), perpassada pelo debate sobre a relação campo-cidade assim como “[...] o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos

do campo” (Ibidem, p. 12). Já o quinto e último ponto de reflexão versou sobre o “[...] *direito à escolarização ressignificado* [...]” (Ibidem, p. 13, destaque dos autores), repensando a função social e cultural da escola, a qual se enriquece ao se articular organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos, isto é, vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos grupos sociais que vivem e trabalham no campo.

Fruto da mobilização, do debate e da ‘ocupação da escola’, como território em disputa, deu-se a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), cujo parecer foi elaborado pela professora Edla de Araújo Lira Soares e aprovado em 04 de dezembro de 2002. Conforme Fernandes (2002, p. 91, destaques do autor), “[...] a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam”.

As Diretrizes foram significativas no momento histórico de sua elaboração e aprovação, contribuíram para o debate sobre a questão campo e cidade na busca de superar a polarização, procurando compreender e delinear suas peculiaridades, pois a modernidade é ampla e inclui as diversidades. “[...] Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências” (Idem, p. 92). A aprovação das Diretrizes foi ao mesmo tempo uma conquista da luta e o surgimento de uma série de desafios. Compreendendo esse contexto, em 2002, organizou-se o II Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em Brasília, DF, no qual se debateu a construção de um projeto específico por uma Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação.

Caldart (2002) faz uma reflexão sobre a identidade que estava em curso naquele momento: sujeitos do campo que se juntam para lutar por uma educação do campo. A autora destaca alguns traços presentes na caminhada até ali desenvolvida: “[...] Trata-se de uma reflexão especialmente necessária neste momento histórico de transição, onde talvez aumente o número dos que pretendem falar em nosso nome [...]” (p. 26). Os traços apresentados com relação à Educação do Campo são os seguintes: 1. Identifica uma luta pelo direito de todos à educação; 2. Seus sujeitos são os sujeitos do campo; 3. Está vinculada às lutas sociais do campo; 4. Realiza-se no diálogo entre seus diferentes sujeitos; 5. Identifica a construção de um projeto educativo; 6. Inclui a construção de Escolas do Campo; 7. As educadoras e os educadores são sujeitos da educação do campo. Entre os traços exibidos, sobre o que aborda a “[...] construção de Escolas do Campo”, a autora esclarece: “[...] Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais [...]” (CALDART, 2002, p. 34), uma vez que se tem negado o direito à escola aos povos do campo ou ela tem sido um dos componentes no processo de dominação e degradação das condições de vida desses sujeitos.

Então, construir a escola do campo significa estudar para viver *o* e *no* campo, subvertendo a lógica de que se estuda para sair do campo. Essa escola tem que ser um lugar em que as crianças, os adolescentes e os jovens sintam-se orgulhosos de sua origem e, de forma coletiva, se constituam agentes de transformação das problemáticas existentes no campo.

Em 2004, novamente reuniram-se na II Conferência Nacional de Educação do Campo mais de mil participantes, representando diferentes organizações sociais e escolas das comunidades do campo. O lema foi “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, expressando o entendimento daquele momento, conforme Caldart (2012, p. 260) ressalta: “[...] a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se

dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato [...]”.

A Conferência pretendia que os estados federados fossem apoiados em seus esforços. Tencionava-se, ainda, que os órgãos públicos responsáveis pela educação no país admitissem a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta, reconhecendo os processos educativos e o traduzindo em políticas públicas específicas.

Em 2008, o CNE/CEB publicou a Resolução nº 2, de 28 de abril, estabelecendo Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Esta Resolução prioriza a garantia do direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos em estudar nas comunidades onde residem, utilizando o transporte escolar como uma possível alternativa, sempre do campo para o campo (intracampo), evitando-se ao máximo o transporte para a cidade. E, se essa for a única alternativa, a comunidade deverá ser ouvida, estabelecendo o diálogo como um princípio a ser considerado frente às circunstâncias concretas. Aborda, ainda, a questão da nucleação de escolas no meio rural, considerando-a como uma possibilidade excepcional e não como padrão para a escolarização dos povos do campo. Também restringe a questão do agrupamento em uma mesma turma, crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (artigo 3º, § 2º). Trata sobre: os portadores de necessidades especiais³; da responsabilidade pelo transporte escolar das redes municipais e estaduais; dos padrões mínimos de qualidade; da formação pedagógica inicial e continuada dos professores; bem como das instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Em 2010, foi criado e publicado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010). No artigo 1º, abordou a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior destinada às populações do campo. Também, especificou o entendimento por populações do campo e por escola do campo, estabelecendo os princípios da Educação do Campo e prevendo à União, via MEC, a prestação de apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios, através de seus sistemas de ensino, na implantação de ações de ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo. Tratou do PRONERA, estabelecendo seus objetivos, determinando seus beneficiários e as áreas em que o Programa abrangeria, entre outros aspectos administrativos vinculados ao INCRA. Segundo dados do Instituto, de 1998 a 2018 foram ofertados 526 cursos desde a Educação de Jovens Adultos, nível médio e técnico, até a graduação e pós-graduação, num total de 191.600 estudantes atendidos em parceria com mais de 100 instituições, inclusive com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizando 40 cursos de pós-graduação lato sensu e 34 cursos de nível médio/técnico e extensão, conforme Guedes (2018). No entanto, com a publicação do Decreto nº 10.087, publicado em 2019, houve a revogação do artigo 17 do Decreto supracitado, extinguindo a Comissão Pedagógica Nacional, o que, na prática, significou a exclusão total da participação dos movimentos sociais e sindicais da gestão do referido Programa, concentrando a gestão no INCRA, de acordo com Santana; Gonçalves e Cruz (2021).

³ Termo expresso na Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, no artigo 8º, §2º.

Ainda em 2010, a Secretaria da Educação Especial, passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), agrupando uma série de programas e ações envolvendo a modalidade Educação do Campo.

Porém, as tempestades no decorrer do processo de conquistas fazem parte da caminhada e, nesse sentido, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016, o cenário de crescente respeito às diversidades educacionais brasileiras foi totalmente descaracterizado pelos governos que a sucederam, culminando na desestruturação da política da Educação do Campo no Brasil. Na realidade concreta, houve o desmonte do sistema educacional brasileiro desde a Educação Básica até a Educação Superior. Esse desmonte tem se dado pela diminuição sistemática de recursos orçamentários destinados à pasta da Educação. Segundo Grisa (2019), no primeiro ano do governo eleito em 2018, conviveu-se com “[...] contingenciamentos nas verbas discricionárias do Ministério da Educação [...]” (s/p.), o qual atingiu todos os níveis e etapas educacionais, inviabilizando um conjunto de programas em andamento.

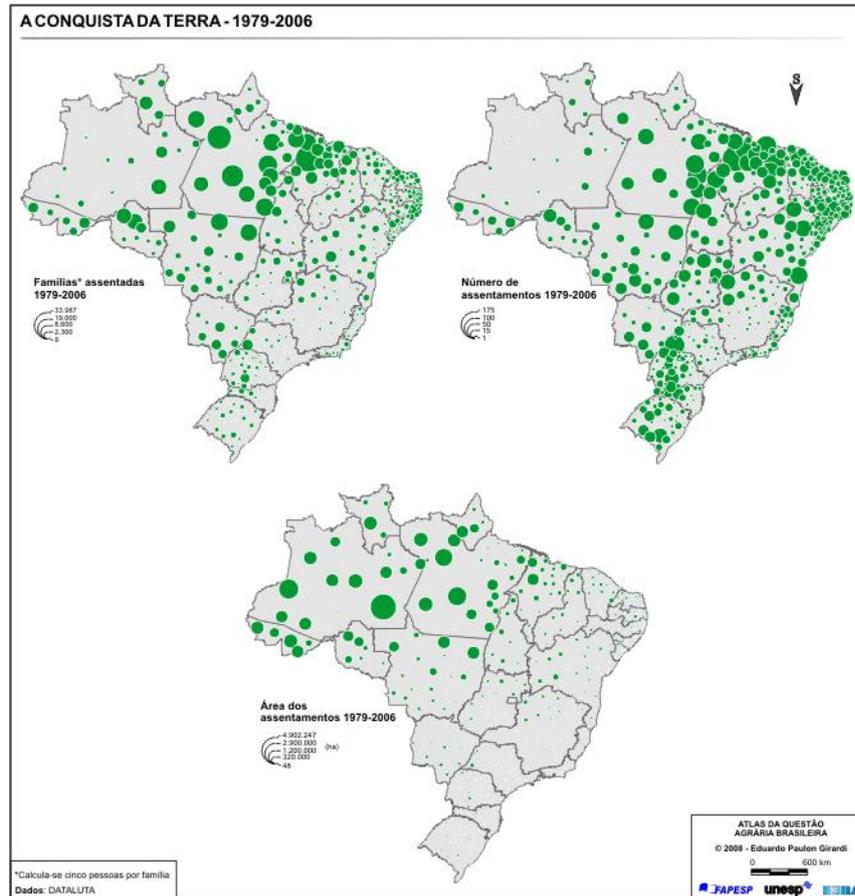
Além disso, uma série de mudanças organizacionais no MEC também contribuíram para o referido desmonte. Um exemplo foi à extinção da SECADI, em 2019, gerando muitas críticas entre professores e pesquisadores da área da Educação. Entre os críticos, destacam-se Taffarel e Carvalho (2019) sinalizando que, mesmo com uma série de aspectos a melhorar, a SECADI articulava as demandas dos “[...] movimentos de luta social *do e no* campo, pressão das universidades e institutos federais, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade [...]” (p. 85), apresentando políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Com sua extinção, as políticas e os programas passaram para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), mas não com o mesmo afincamento e coletividade social, considerando, por exemplo, a perda da participação dos colegiados e das representações socioeducacionais.

A CONQUISTA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Nesta terceira seção, apresenta-se um panorama da conquista e da redistribuição da terra no Brasil, por meio de Projetos de Assentamento (PA), e as repercussões educacionais, quanto à criação e funcionamento de escolas nas áreas de assentamento, bem como o histórico de matrículas nos últimos anos, demonstrando sua progressão.

A conquista da terra, via Movimentos Sociais, gerou no Brasil mais de sete mil projetos de assentamento até 2008, redistribuindo uma área de 64.552.767 hectares segundo Girardi (2008), oportunizando que 7.666 famílias passassem a viver e produzir em áreas decorrentes da Reforma Agrária, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - A conquista da terra no Brasil (1979-2006)



Fonte: Girardi (2008, s/p).

A Figura 1 demonstra a conquista da terra no território nacional, percebendo-se que a concentração maior de famílias assentadas está na porção norte do país, embora exista também um número expressivo de assentamentos na região sul e centro-oeste. Segundo Girardi (2008, s/p.), entre os dados que os mapas apresentam estão “[...] a gravidade dos problemas agrários e a quantidade de famílias assentadas [...]”.

Por outro lado, a conquista da terra trouxe outras lições aos camponeses: seus direitos sociais ainda não estão efetivados totalmente, considerando que saúde, transporte, moradia e educação também são partes integrantes desses direitos. Assim como a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver com dignidade, a educação é o instrumento vital para a continuidade da luta, na construção de um novo projeto do campo e de transformações sociais. Por isso o Setor de Educação do MST foi um dos primeiros a ser organizado, em 1987, e está presente em todos os âmbitos, buscando atender às necessidades educacionais dos trabalhadores por meio da educação do campo, valorizando os saberes, as vivências e a cultura dos camponeses. Nessa direção, desde sua origem, o MST desenvolveu processos educativos, priorizando a luta pela universalização do direito a escola pública de qualidade social, da infância

à universidade, e defendendo o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos/as, sejam eles/elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

[...] o MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST, 2021, s/p.)

Nesse entendimento, discutir educação nas áreas de assentamento e acampamentos do MST é tratar de uma temática fruto de estudo e comprometimento dos que estiveram antes, dos que estão constituindo o Movimento e dos que ainda virão, porque se trata de formação emancipatória e cidadã em contraponto à instrução e à reprodução de conteúdos eurocêntricos e elitistas. Nos 37 anos de existência do Movimento, foram construídas, em acampamentos⁴ e assentamentos no Brasil, mais de quatro mil escolas, garantindo o acesso à educação em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como 50 mil adultos alfabetizados, dois mil estudantes em cursos técnicos e superiores em mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas de todo o país. Nessa direção, conforme dados coletados no Relatório do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), é possível visualizar a Tabela 1 que apresenta um quantitativo geral da distribuição de escolas públicas em áreas de assentamento no Brasil.

Tabela 1 - Escolas Públicas localizadas em áreas de Assentamento no Brasil

Região	Número de Escolas
NORDESTE	2.107
NORTE	1.722
CENTRO-OESTE	273
SUDESTE	185
SUL	179
Total	4.466

Fonte: Relatório do Censo Escolar 2020 (INEP, 2020).

O quantitativo apresentado na Tabela 1 demonstra que a região nordeste é a que apresenta o maior número de escolas públicas em áreas de assentamento, decorrente do maior número destas áreas localizarem-se nessa região, conforme também aponta a Figura 1. Por outro lado, percebe-se que a Região Sul é a que tem menor número de escolas em áreas de assentamento, o que parece contraditório, pois, ao se verificar o número de assentamentos nos três estados desta região, observa-se que há vários com um número significativo de famílias, fazendo-nos compreender que a população em idade escolar não esteja sendo atendida próximo do local onde reside.

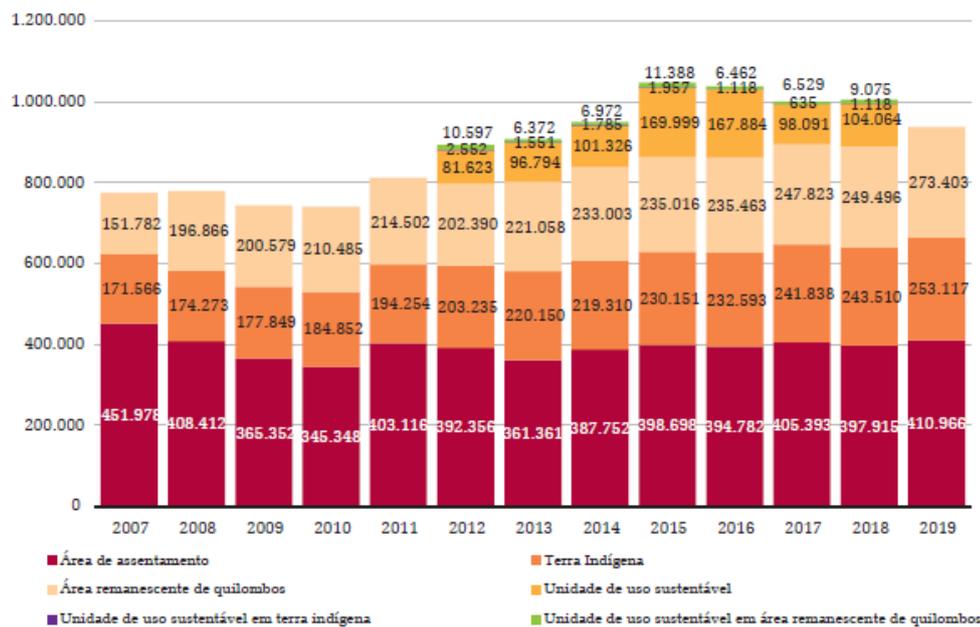
Considerando a questão das matrículas em escolas de áreas de assentamento da reforma agrária, denominadas no Censo Escolar de Localização Diferenciada da Escola (LDE)⁵, conforme

⁴ As escolas nos acampamentos são chamadas de Itinerantes, pois elas acompanham as mudanças que esses podem sofrer no decorrer de sua existência.

⁵ Também as escolas localizadas em terras indígenas, em remanescentes de quilombos, são consideradas em LDE.

demonstra a Tabela 2, o maior índice das matrículas está localizado em escolas dessas áreas. Mesmo apresentando 410.966 matrículas em 2019, há uma variação negativa em relação a 2007, registrando uma redução de 10,0%. Por outro lado, analisando-se os últimos sete anos, percebe-se um crescente de matrículas em escolas da referida área.

Tabela 2- Número de matrículas em escolas com localização diferenciada, por categoria – Brasil - 2007 – 2009



Fonte: Lima; Santos; Azevedo (2019, p. 96).

Ressalta-se que os dados da Tabela 2 foram sistematizados por pesquisadores do INEP/MEC, confirmando o quanto a luta pela terra tem gerado boas colheitas também na área da educação. Contudo, há grande esforço por parte dos educadores/as que atuam nas escolas em áreas de assentamento, juntamente com o Setor de Educação do MST para que essas unidades educativas se concretizem como lugar de práticas, isto é, que “[...] o planejamento pedagógico de uma escola [...] privilegie a organização de práticas que se constituam como situações de aprendizados diversos, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana [...]” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 261).

Ao mesmo tempo em que se trabalha com os conhecimentos já sistematizados nas áreas do conhecimento, também se busca desenvolver práticas cuja potencialidade pedagógica oportunize a vivência das dimensões da formação de seres humanos que se compreendam como sujeitos sociais e políticos em constante processo de (trans)formação, por isso históricos, assumindo-se como “[...] lutadores do povo e de militantes de organização e movimentos sociais que visam construir uma existência social de dignidade, justiça[...]” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 256, grifos dos autores). Dessa forma, demonstra-se uma intencionalidade pedagógica voltada à formação humana calcada no processo coletivo de ação e de reflexão.

DIÁLOGOS (IN)CONCLUSIVOS

A sistematização apresentada procurou demonstrar o processo histórico em que a Educação do Campo foi forjada em decorrência do envolvimento dos movimentos sociais do campo pela busca de direitos. Perceberam que a educação é um dos direitos fundamentais para que as pessoas se compreendam como sujeitos capazes de lutarem por condições dignas de vida. Assim, a transformação da Educação do Campo em uma modalidade de ensino, com marco legal específico, é resultado de um longo e árduo processo de lutas, de estudos, de sistematizações e, de ações de enfrentamento com o Estado.

O processo de constituição da Educação do Campo se configura como fruto da construção coletiva de um projeto educacional, o qual tem como protagonistas os sujeitos do campo e suas organizações sociais, na busca de superar o silenciamento, a invisibilidade dessa parcela da população brasileira, que vive e produz a vida no campo, bem como o resgate aos direitos sociais, historicamente desconsiderados, em especial à educação. Nesse entendimento, essa modalidade de ensino recém-constituída, se apresenta com novo olhar sobre o campo, cujo papel também passa a ser considerado num projeto de desenvolvimento social, no qual a escola se (re)articula organicamente com a dinâmica em desenvolvimento, especialmente nas áreas de assentamento da reforma agrária. Assim, todo o esforço tem sido na perspectiva contra-hegemônica, visando à superação da educação rural, que sempre foi considerada com um resíduo da educação urbana no sistema educacional do país.

Sem dúvida, as ações realizadas nas escolas do campo das áreas de assentamento da reforma agrária, dizem respeito a vários fatores entre os quais se destacam: a ousadia e coragem das famílias camponesas em batalhar continuamente para que seus filhos e filhas possam estudar onde moram; a criação e funcionamento das escolas em áreas longínquas dos centros urbanos; a construção e atuação de projeto político-pedagógico dessas escolas a partir da realidade em que estão inseridas, com a efetiva participação da comunidade escolar e de seu entorno. Nessa perspectiva, o processo educativo se dá em outra vertente: a da formação de sujeitos capazes de dominar os conhecimentos já sistematizados pela humanidade, partindo-se da realidade, educando com a vida em sua complexidade e dinâmica cotidiana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salette.; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em 28 fev. 2021.

BRASIL, Casa Civil. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília. Seção 1, p. 1-3.

BRASIL, Casa Civil. *Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL, Casa Civil. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020* : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

CALDART, Roseli Salette. *Educação em Movimento: Formação de Educadores e Educadoras no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salette. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. 2002.

CALDART, Roseli Salette. Verbete Educação do Campo. In: CALDART; Roseli Salette.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012, p. 257-267.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: *Por uma educação básica do campo: identidade e políticas públicas*. KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salette. *Educação do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, v. 4, 2002.

FONTES, Paulo. *Lugares de Memória dos Trabalhadores*. Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ago.2020. Disponível em <https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-63-encruzilhada-natalino-ronda-alta-rs-bernardo-mancano-fernandes/#>. Acesso em 18 out.2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDI, Eduardo Paulon. *Atlas da Questão Agrária Brasileira*. Presidente Prudente: Unesp/NERA, 2008. Disponível em www.atlasbrasilagrario.com.br. Acesso em 10 fev.2021.

GRISA, Gregório Durlo. A educação merece mais. *Le Monde Diplomatique Brasil*, Brasil, 1 de outubro de 2019, Edição 147, s/p. Disponível em <https://diplomatique.org.br/a-educacao-merece-mais/>. Acesso em 15 fev. 2021.

GUEDES, Camila Guimarães. [et.all] *Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera*. Brasília. Universidade de Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

KOLLING, Edgar. Jorge.; NÉRY, Ir. Israel. José.; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, 1999.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007-2019). In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.) *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004, p. 109-130.

- MARÉS, Carlos Frederico. *A Função Social da Terra*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich.; FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria.; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). *História, natureza, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOROSINI, Marília Costa. Qualidade de Educação Superior e Contextos Emergentes. *Revista Avaliação*. Campinas; Sorocaba. SP. v. 19, n. 2, jul, 2014, p. 385-405. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 Abr. 21.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Dossiê: MST Escola. *Caderno de Educação*. n. 13. Setor de Educação. Veranópolis: ITERRA, 2005.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Setor de Educação. 2021. Disponível em <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- SANTANA, Jullyane.; GONÇALVES, Marli.; CRUZ, Rosana. *Estado e Movimentos Sociais: um olhar sobre o PRONERA*. In: Revista FAEEBA- Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 30, n. 61, jan./mar. 2021, p. 85-102.
- STÉDILE, João Pedro.; GORGEN, Sérgio. Antonio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Página Aberta. 3. ed. 1996.
- STÉDILE, João Pedro.; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente – A Trajetória do MST e a Luta pela Terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- TAFFAREL, Celi. Nelza Zulke.; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos GPOSSHE*. On-line, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019, p. 84 – 90.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Submetido em agosto de 2021
Aprovado em novembro de 2021

Informações do(a)s autor(a)(es)

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin
Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: angelitasperin@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-001-8495-3957>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2075447213222047>

Marilene Gabriel Dalla Corte
Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: marilenedallacorte@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8272-2944>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554366181630485>