

Educação Popular e Referências Formativas

Elos Que Enraízam o Projeto Educativo da Educação do Campo no Brasil

Cecília Maria Ghedini¹

Resumo

O texto discorre sobre a relação das referências formativas da Educação Popular e a produção de um projeto educativo dos Movimentos Sociais Populares na Educação do Campo como política pública. Compreende que a Educação Popular se constitui entre as disputas por um projeto de sociedade, nas lutas do povo pobre e trabalhador, com uma ética próxima dos sujeitos, de sua cultura, seus modos de ser e se expressar. Pelas referências formativas produzem-se elos com as lutas que constituíram o campesinato, alcançando também a educação formal e a escola pública. Nos anos 90, a materialidade do campo satura-se pelo projeto histórico-político dos Movimentos Sociais Populares do Campo e constitui-se um projeto educativo. Feito concretude em Escolas Públicas de Acampamentos e Assentamentos, por uma década, aprofunda-se na Escola dos Movimentos Sociais Populares do Campo, em 1989. Dali se produz potencialidade que, politicamente, passa a subverter a lógica da educação rural no país. Amplia-se então como educação e escola pública dos trabalhadores do campo, institucionalizando-se na Educação “do” Campo (1998-2010). Essa formulação é fundamental, pois legitima a “pedagogia do oprimido” – não é “para” e nem “no”, mas sim “do campo”. Representa uma síntese do plano educativo no projeto político de um grupo social. Pela primeira vez no país há uma legislação que incorpora as referências formativas da Educação Popular desenvolvidas no projeto histórico-político dos MSPs, que passam a se realizar como política pública e a disputar projetos de educação e sociedade.

Palavras-chave: Educação Popular. Movimentos Sociais Populares. Educação do Campo.

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (Uerj), mestre em Educação (UFPR). Professora associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – Campus de Francisco Beltrão – PR. cmaghe@gmail.com

**POPULAR EDUCATION AND FORMATIVE REFERENCES:
Links Rooting the Educational Project of Rural Education in Brazil**

Abstract:

This paper is about the relationship of training references of Popular Education and the production of an educational project of the Popular Social Movements in the rural education as a public policy. It understands that the Popular Education is constituted between disputes over a project of society, in the struggles of the worker and poor people, with ethics close to the individuals, their culture, their ways of being and expressing themselves. The formative references produce links with the struggles that composed the peasantry, formal education and the public school and also reached the rural school. In the 1990s, the materiality of the field is saturated with the historical-political project of Popular Social Movements and is constituted an educational project. Made concreteness in Camps and Settlements Public Schools, for a decade, it deepens in the Popular Social Movements School, in 1989. From there it produces potentiality that politically passes to subvert the logic of Rural Education in the country. It expands then as education and public school of field workers, institutionalizing in the Education "of" Field (1998-2010). This training is critical because it legitimizes the "pedagogy of the oppressed" – not "for" nor "in the", but "of the field." It represents a synthesis of the educational plan in the political project of a social group. For the first time in the country there is a law that incorporates the training references of popular education developed in the historical-political project of the MSP, and that happens to be held as a public policy to compete in education and society projects.

Keywords: Popular Education. Popular Social Movements. Rural Education.

A Educação Popular Enraizando-se entre Disputas de Projeto Educativo

A ascensão das classes populares no Brasil e na América Latina, nos anos 50-80, mesmo entrecortada pelos autoritarismos do Estado, desenvolve processos de educação na efervescência dessas classes em ações como cultura popular, alfabetização, formação política, trabalhos de base, entre outras iniciativas, que passam a ser tratadas como Educação Popular, por vincular sua matriz formativa aos processos populares. Conforme Carrillo (2011), a Educação Popular aparece com a intencionalidade de desenvolver ações que se orientam para ampliar as formas de compreensão do mundo e de atuação dos setores populares, por meio de movimentações e pela apropriação de saberes e conhecimentos articulados a um projeto político de emancipação. Reconhece esses saberes e, partir deles, impulsiona a apropriação de outros conhecimentos, como das tecnologias e da ciência universal.

Os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) constituem-se nesse “caldo” e, desde essa experiência de luta por terra e pela transformação da sociedade capitalista, na particularidade da realidade brasileira, a partir dos anos 80 desvendam-se inúmeros direitos negados, entre eles o direito à educação escolar. Enraizados em tal perspectiva, produzem-se elos entre as lutas que constituíram o campesinato como sujeito histórico-político, a Educação Popular, a educação formal e a escola pública que alcançam também a escola rural. Destes enlaces terão sínteses que passam a ser consideradas referências formativas dos Movimentos Sociais Populares (MSPs).

O projeto de desenvolvimento brasileiro, como argumenta Fernandes (2005), não foi – do ponto de vista da dependência e do subdesenvolvimento – apenas imposto por forças de fora do país para dentro dele, mas fez parte de uma estratégia decorrente da evolução externa e interna do capitalismo, por meio da qual “[...] os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana” (FERNANDES, 2005, p. 262).

Essa lógica torna-se hegemônica também na história da educação dos camponeses no país. Em diversos momentos a educação esteve preferencialmente a serviço de determinados objetivos que atendiam interesses específicos do projeto da classe dominante do país que, por sua vez, sempre esteve aliada à burguesia internacional. Nesse “casamento”, as agremiações patronais buscavam formas de melhor utilizar os trabalhadores a serviço da obtenção de lucros no trabalho e nos negócios ligados à propriedade da terra. Ao mesmo tempo, possibilitava-se a formação para os segmentos das classes médias e inferiores do meio urbano que tinham sua escolarização garantida pelas diversas congregações religiosas instaladas no país ainda antes do final do Império (LEITE, 1999).

Paludo (2001) mostra como, de outro lado, têm-se iniciativas populares que permanecem vivas e indicam, desde antes da Proclamação da República, a emergência da concepção de Educação Popular, “no bojo do momento forte das lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista [...], que foram os que hegemonizaram (1889-1909) o nascente movimento operário daquele período” (p. 82).

Segundo esta autora, para as elites econômicas nesse período, essa concepção não constituía preocupação, ainda que vários processos seguissem no bojo das lutas dos MSPs que enfrentavam o Estado e as instituições a ele alinhadas. Iniciativas que defendem o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e a extensão do ensino básico, entre outras, buscam efetivar-se “por meio do movimento sindical que ia se estruturando e mediante a luta, junto as autoridades republicanas, para a criação e a manutenção de escolas públicas” (PALUDO, 2001, p. 82). Os operários fundavam bibliotecas populares e escolas disputando recursos do poder público com as entidades religiosas, pois encontravam dificuldades para manter suas instituições.

[...] com os socialistas, a educação obteve o cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade. [...] explicitando a educação como atividade também inserida nas lutas sociais e passível de determinação histórica. [...] As opções entre os que privilegiam a educação formal, dada na escola, e os que preferiam a educação informal, realizada nos sindicatos e de cunho mais politizante, também eram discutidas publicamente (PALUDO, 2001, p. 83).

Nesse período identificam-se também as tendências anarquistas e anarcossindicalistas que lutavam contra todas as formas educativas institucionalizadas ligadas ao Estado e à Igreja. Nesse sentido efetivaram, como afirma Paludo (2001, p. 83), quatro iniciativas: “[...] a discussão pedagógica por meio da imprensa, a criação da Universidade Popular (Rio de Janeiro), a criação de Centros de Estudos Sociais e a fundação de dezenas de Escolas Modernas para o Ensino Racionalista”.

No período das intensas greves e perseguição dos socialistas e anarquistas entre 1919-1920, as escolas são fechadas, episódio lamentável, mas, segundo Paludo (2001), teve o mérito de aumentar a consciência para a vanguarda operária “sobre a função social da educação e sobre a não neutralidade da escola” (p. 84). Conforme Ribeiro (2013), vivia-se também, concomitante a essas movimentações, o movimento escolanovista, que buscava responder, numa época de profundas mudanças, às demandas do mundo urbano-industrial, marcado pelas necessidades decorrentes das duas guerras mundiais e pelos temores despertados na “força com que se manifestam as organizações operárias instigadas pelas revoluções Mexicana, de 1910, Russa, de 1917, e, mais adiante, Chinesa, de 1949, e Cubana, de 1959” (RIBEIRO, 2013, p. 677). As propostas de educação defendidas pelo Movimento da Escola Nova tinham significados diferentes daqueles defendidos pelo Movimento da Educação Popular desenvolvido pelas lideranças operárias, pois, para Ribeiro (2013, p. 677), as inquietações produzidas pelas guerras e revoluções, trazendo miséria e sofrimento às populações, vão estimular “concepções apontando a educação como promessa de solução dos problemas sociais. Essa educação deveria privilegiar aspectos técnicos, métodos racionais e científicos, de modo que substituísse o homem culto pelo prático [...]”.

Nesse contexto, para Paludo (2001), a Educação Popular desse período vai manter-se e será percebida nas práticas educativas posteriores, principalmente pela “leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor” (p. 85-86). Agregando à experiência outros elementos, esse período da Primeira República revela-se um movimento que

[...] expressa o compromisso entre educação e classes populares e permite observar uma relação entre intelectuais orgânicos, estruturas de mediação e classes populares, encontra-se o embrião de muitas dimensões substantivas do que viria a culminar, nos anos 1970 e 1980, como sendo a concepção de Educação Popular (PALUDO, 2001, p. 86).

As possibilidades de propostas de educação/escolarização no campo, de modo geral no país, continuariam alinhadas às grandes iniciativas da burguesia internacional, como já acontecia também com o projeto das elites. Por isso, no momento em que a migração rural passou a ser vista como uma ameaça às grandes cidades e havia risco de baixa produtividade do campo, entendeu-se que a educação seria o meio mais eficaz para detê-la. A educação desses trabalhadores passou então a ser preocupação das elites. Assim, entre 1919 e 1920, por conta do avanço da industrialização, era preciso mascarar a situação vivida pelas populações camponesas. Explodia então a ideologia do colonialismo, defendendo as virtudes da vida camponesa, que na prática usa a escola para promover a fixação do homem no campo por meio do Movimento do Ruralismo Pedagógico² que propunha uma escola de natureza rural. Para Calazans (1993), o Ruralismo Pedagógico teve a influência do escolanovismo.

No contexto das lutas populares já a partir de 1922, a concepção de Educação Popular vai ter outro direcionamento. Segundo Paludo (2001, p. 84), era um momento que implicava ir além “da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica, gratuita” e lutar pela escola unitária, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Não foi assim, todavia, que se deu: os comunistas investiram na politização das massas e não deram continuidade ao debate que vinha sendo feito desde o início da República. Apesar das críticas, passaram a divulgar o que vinha se fazendo em educação na Rússia. Mesmo

² “Na década de 1920, já tinha ocorrido a primeira intervenção direta e financiada pela União no ensino primário rural no sentido de nacionalizar e financiar as escolas primárias no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada, para se contrapor às escolas internacionalistas (criadas pelos anarquistas e pelos imigrantes)” (SILVA, 2006, p. 69).

assim, é possível perceber forças que impulsionavam uma concepção emergente de Educação Popular, cada uma delas pretendendo construir o poder popular a seu modo, mas que podem ser associadas

[...] ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político (PALUDO, 2001, p. 85).

Para a autora, sob o Estado Novo haverá um vazio de iniciativas e discussões da Educação Popular e, mesmo dos embates necessários à educação de modo geral, os conflitos ficaram escondidos tanto na educação formal quanto na educação alternativa. Além disso, Ribeiro (2010) observa que, numa abordagem histórica, é possível captar nesse período movimentos contraditórios, por exemplo, como o da Educação Rural, de um lado, “nos anos 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades” (p. 172). Desse modo, entre duas concepções, não se identifica uma linha mais emergente, contudo, nesse mesmo período, outras movimentações se colocam em curso por conta das contradições do projeto do país, e passam a ser tratadas de forma relacional com o que havia de educação formal. Essas movimentações constituem experiência desde a luta dos trabalhadores de modo geral, e, assim, ao produzir luta social, produzem-se também propostas de formação que se contrapõem à “ordem natural” em curso, também na educação formal dos setores populares, entre eles os trabalhadores do campo.

É, portanto, no âmago da dura experiência de povo pobre, analfabeto e trabalhador expropriado que a proposta de Educação Popular iniciada em momentos históricos anteriores mistura-se às lutas e reproduz-se com uma ética e um projeto educativo próximo dos sujeitos, da sua cultura, de seus modos de

ser e se expressar, e não apenas em formulações teóricas que se contrapõem ao projeto nacional hegemônico. Estas movimentações agregam-se e suas sínteses expressam-se na História como propostas de Educação Popular.

Referências Formativas e Educação Popular

As propostas de Educação Popular, nesse período, encontram solo fértil nas diversas referências de lutas populares que proliferam no continente latino-americano e no Brasil e vão aproximar-se também da luta e do trabalho dos povos do campo. Será com estes elementos da experiência anterior que se produzirão condições de perceber as diversas dimensões do projeto de desenvolvimento socioeconômico e cultural negadas a estes trabalhadores ao longo de sua história desvelando, desde suas necessidades, o que lhes era justo, no sentido dos direitos já usufruídos por outros segmentos sociais. Essas primeiras referências formativas da Educação Popular desenvolvem-se na perspectiva sociopolítica e da alfabetização de adultos, articulando-se a programas de governo, o que amplia suas ações para Estados ou regiões maiores.

No período de 1950 a 1964 encontra-se a Educação Popular nas Campanhas de Alfabetização, como mostra Góes (2014, p. 417): “na questão do ensino propriamente dito, a proposta do que seria a Educação Popular dos anos 60 começa a ser encaminhada em 1958 com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos”. Nesse período também o governo federal lança várias campanhas visando à extensão do então ensino primário de quatro anos para a população mais pobre que não tinha tido acesso a ele na idade apropriada: a Campanha Nacional de Educação Rural (Cner), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Ceea) e, posteriormente, a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA). Simultaneamente a essa última, foi organizado também o Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), como reforço à Ceea, com uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC, que se ocupava desta tarefa por meio de transmissões radiofônicas, utilizando a Radiocartilha (SILVA, 2006). Além dessas campanhas, havia ações que se inseriam no espírito do projeto de governo de João Goulart com organizações como a Igreja Católica,

que se incorpora neste processo, universidades e movimentos estudantis. Este período é fecundo na Educação Popular, compreendido como seu momento fundacional pelas iniciativas que se produziram também por conta do contexto de efervescência de um projeto de governos mais de esquerda, mobilizados pelas necessidades de toda espécie que se identificavam na população do país. Paulo Freire, conforme Silva (2006), vivencia intensamente seu primeiro momento como educador neste ambiente e, nos trabalhos com alfabetização, associa a formação para a participação política. O novo nisso é que o autor pernambucano vai tomar os sujeitos alfabetizando-os como sujeitos de saberes e de conhecimentos, principalmente os camponeses.

Nesta fase, porém, a iniciativa da educação popular não é dos sujeitos políticos coletivos que começam a organizar-se nos processos de luta pelas reformas de base, entre elas a reforma agrária [...] pela primeira vez Paulo Freire os coloca como sujeitos de educação, de participação, de desenvolvimento social [...] (RIBEIRO, 2010, p. 65).

Para Ribeiro (2010), o novo deste método reside no fato de Paulo Freire considerar os sujeitos portadores de saberes e práticas sociais que devem ser compreendidas e decifradas, pois são as práticas que os tornam sujeitos sociais, sujeitos de conhecimento e, ao tomarem consciência do que são e de seu lugar no mundo, criam-se condições de inserção na construção de um projeto nacional.

É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central (PALUDO, 2001, p. 91).

Diversos MSPs que se envolviam com as referências formativas e com a cultura popular relacionavam-se com o trabalho de Paulo Freire, dando base para seus escritos e o método que sistematiza mais tarde no livro *Pedagogia do Oprimido*. Entre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife (GÓES, 2014), organizado em parques, praças e núcleos de cultura articulando

a escolaridade, a cultura e a formação de base. Os Centros Populares de Cultura (CPCs) foram criados e coordenados pela UNE, que se utilizava de formas como teatro de rua, edição de livros, discos e filmes e mais tarde também da alfabetização. O foco estava no plano cultural por entendê-lo como importante para a politização das massas e a transformação do país (SILVA, 2006).

O CPC abriu o caminho da politização das questões sociais através, principalmente, do teatro de caixotinho, da edição de livros, discos e filmes, mantendo a alfabetização como política secundária até o momento do Plano Nacional de Alfabetização do MEC [...] (GÓES, 2014, p. 417).

A Secretaria Municipal de Educação de Natal cria a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, como relata Silva (2006), fazendo com que o poder público assumisse ações de massa para escolarização das camadas populares e, mesmo em meio à escassez de recursos, faz acontecer a formação.

A Campanha De Pé no Chão, partindo da proposta de erradicar o analfabetismo em Natal vai criar acrescentamentos culturais como o estímulo e a organização de autos populares e folclóricos; assume a preparação do magistério municipal com o seu Centro de Formação de Professores; a iniciação ao trabalho com a sua Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão; as praças de cultura e a criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, construindo uma política educacional orgânica *de e com* as classes sociais urbanas subordinadas. Sua especificidade é desvelar que a escola não é o prédio escolar e, assim, ensinou crianças, jovens e adultos em Acampamentos cobertos de palha de coqueiro e sobre chão de barro batido, formas arquitetônicas idênticas às casas dos pescadores das praias. Com isso barateou os custos e multiplicou as oportunidades de escolas (GÓES, 2014, p. 417-418).

Com a CNER cria-se o Movimento de Educação de Base (MEB) que “optou pela educação das classes camponesas através de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural promovida pelo clero e leigos católicos” (GÓES, 2014, p. 417). Um trabalho desenvolvido em escolas rurais e em paróquias, contribuindo também com a sindicalização rural e a formação de lideranças. Destaca-se a Animação Popular, que conduzia as comunidades à

reflexão política, a partir da sua realidade, aprofundando as discussões que eram conduzidas a ações como mutirões, festas e mobilizações. O MEB caracterizou-se por dois momentos: antes e depois do golpe militar, funcionando durante mais de 20 anos. Para os trabalhadores do campo, segundo Leite (1999), a alfabetização e a educação libertadoras que Paulo Freire desenvolvia eram a primeira possibilidade de se manifestarem. Conforme Paludo (2001), nesse período havia um movimento pedagógico dinâmico na Educação Popular, no qual

[...] confluíam três orientações – sem considerar as correntes – de um lado, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e, do outro, a concepção de Educação Popular. Enquanto isso, nos bastidores, costumava-se a concepção Tecnícista, pautada pela Teoria do Capital humano, que mais tarde viria a ser a proposta pedagógica oficial (p. 90-91).

Assim como na Primeira República, a concepção de Educação Popular, na década de 60, deixou uma experiência histórica que, associada às movimentações dos trabalhadores no período, conforme Paludo (2001) constitui-se, no plano pedagógico, em avanço se relacionada ao período anterior, por agregar a “compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura e de que era necessário fazer com elas e não para elas” (p. 96).

Esta conjuntura político-educacional desabrocha com uma força tal que, em setembro de 1963, quando ocorre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, já se reúnem 44 organizações que, espalhadas pelo Brasil, desenvolvem programas de alfabetização e cultura popular. O fundo de quadro, então, é a mobilização política pelas Reformas de Base do Governo Jango e já estão no palco os atores que interpretarão o teatro da crise na percepção de Gramsci, isto é, os tempos em que o novo tenta emergir mas o arcaico teima em sobreviver e não lhe abrir espaço. O desenlace é o Golpe de Estado de 1964, bem conhecido por todos (GÓES, 2014, p.418).

É preciso considerar que essas movimentações, mesmo significando avanço para os setores populares brasileiros, eram situadas pelos americanos no “caldo” das práticas socialistas, contra as quais reagiam e propunham ações concretas. No governo Kennedy foi criado, nesse intuito, o programa Aliança para o Progresso, visando a “acordos assistenciais e financeiros para países do

hemisfério sul” (LEITE, 1999, p. 40), cujo principal objetivo era conter “o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas” (p. 41). A justificativa do projeto, como mostra Leite (1999), dava-se em virtude do ritmo de desenvolvimento da América Latina, do elevado crescimento populacional, do baixo nível de condições de vida e bem-estar social e pelos riscos de subversão social e política, tal como acontecera em Cuba. Criavam-se, a partir destes recursos, programas setoriais ligados às atividades de produção agrícola, desdobrando-se na educação dos trabalhadores com objetivo de conter o avanço dos MSPs e suas lutas. Com a instituição e efetivação desses programas, possibilitava-se o desenvolvimento de ações mais próximas dos espaços onde viviam e de suas organizações que já eram em grande número, o que se contrapunha às movimentações da Educação Popular impedindo-lhe as possibilidades de avanço.

Depois do golpe de 1964 abre-se um fosso entre os setores populares, escola formal e pública e a Educação Popular. A discussão das teorias reprodutivistas, aliada aos contextos das ditaduras na América Latina e à baixa presença dos setores populares na escola formal, faz com que a Educação Popular ganhe “a posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vistas à transformação social” (PALUDO, 2001, p. 96). Mesmo tendo uma multiplicidade de correntes que vão atribuindo-lhes significações, essa definição “constitui-se a centralidade que lhe confere sentido” (p. 96). Entre as décadas de 70 e 80, tendo em vista a efervescência dos MSPs que despontavam e das lutas que teimavam em rebrotar, a Educação Popular vincula-se, em sua concepção e método, a essa conjuntura, definindo-se como

[...] um processo educativo que se vincula de forma estreita à ação organizada das camadas populares, visando contribuir para a construção de uma sociedade em e de acordo com seus interesses. Ela é, portanto, um processo criativo, sistemático e intencional [...] (PALUDO, 2001, p. 100).

No Brasil, para Ribeiro (2010), a Educação Popular nesse período emerge “nos processos organizativos de resistência à ditadura militar, [...] (na) retomada das lutas operárias e camponesas que dariam origem às centrais sindicais, à emergência de partidos de esquerda, alguns na clandestinidade, e ao MST”

(RIBEIRO, 2010, p. 66-67). Ainda segundo ela, os MSPs, nesse período, têm maior autonomia diante do Estado, o qual ainda é percebido “com desconfiança, como um poder ditador” (p. 67).

Era um momento em que se encontravam, na escola pública formal, “a desesperança e a indignação [...] suscitadas pelas Teorias Crítico-Reprodutivistas e de Desescolarização, misturadas com a Pedagogia Tradicional, com a Pedagogia Nova e [...] a Teoria Tecnicista” (PALUDO, 2001, p. 101). Como os processos não são lineares, contudo, a concepção freiriana entra na escola juntamente com o debate da “emancipação das classes subalternas [...] um imenso esforço intelectual na perspectiva de compreender e de desenvolver o pensamento pedagógico brasileiro progressista” (p. 103).

Puxando o “fio” do projeto de desenvolvimento em curso no país, é importante lembrar que a Educação Popular tem em sua contraposição novos convênios entre Brasil e EUA. Num primeiro momento os acordos para extensão rural, substituindo, de certa forma, “a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a *Inter-American Foundation* ou a Fundação Rockefeller” (LEITE, 1999, p. 42). No governo Castelo Branco cria-se um plano em que a educação formal, tanto rural quanto urbana, será apenas um “instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida” (LEITE, 1999, p. 43); assinam-se vários acordos para a educação, inclusive para a educação rural, que passa a ser executada por meio de programas de governo.

Com a Lei nº 5.692/71, na medida em que, por conta de questões econômicas, acentuam-se as peculiaridades regionais, por outro lado, abre-se espaço para a educação rural, sem, contudo, incorporar as exigências que uma política educacional para os trabalhadores do campo exigiria naquele contexto. Coloca-se em prática a descentralização do ensino em que, gradativamente, passa a responsabilidade aos municípios, com apoio de programas federais, entre eles o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec) e o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec).

Um aspecto positivo de seu reverso foi uma maior rigorosidade de dados, diagnósticos, cadastramentos de escolas, alunos, professores visibilizando a realidade da educação rural no país (LEITE, 1999). Esses programas, embora fossem executados na educação formal, tinham como ênfase as novas relações que a produção e o trabalho no campo exigiam e, mediante suas ações, incentivavam uma melhoria nas condições de vida da população rural. Foram raros, contudo, os momentos em que se

[...] considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campestres e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural. Também não foi motivo de preocupação do referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável (LEITE, 1999, p. 50).

Financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), no final do período militar, criaram-se outros programas, principalmente na Região Nordeste, a exemplo do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (Edurural), realizado por universidades tentando “viabilizar novos conceitos sobre a educação no meio rural” (LEITE, 1999, p. 51). Essas referências educativas, contudo, possibilitavam alguns avanços, mas não permitiam que se desenvolvesse um projeto educativo. É importante considerar também que, após a descentralização e a municipalização do ensino rural, realizadas com amparo legal da LDB nº 5.692/71, surge o fenômeno da nucleação das escolas rurais, que se caracteriza pelo uso intensivo do transporte escolar no deslocamento dos educandos de suas comunidades para escolas maiores, normalmente urbanas. Isso tem consequências, desde o desenraizamento das crianças e adolescentes pelo contato com outros espaços, valores e representações, até os riscos de transporte escolar precário e longas distâncias.

Nesse período em que a escola pública aproximava-se da Educação Popular e dos processos populares em alguns casos no contexto da luta pela terra, produzem-se condições materiais em que será possível pensar e propor uma *escola diferente*, na educação pública, no campo. Uma escola que desenvolvesse

a capacidade “de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas” (BRASIL, 2005, p. 11). Uma proposta que levasse em conta os sujeitos e a realidade nas suas especificidades, com base nas concepções da Educação Popular daquele período, principalmente na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, com foco político na participação efetiva das classes subalternas e na tomada de consciência das relações entre a educação e seu protagonismo político, tendo como aspecto novo as tomadas de decisão (PALUDO, 2001).

Elo das Referências Formativas Gestam um Projeto Educativo

Na realidade das lutas que emergiam do sufocamento produzido pelo golpe militar, em 1979, no Sul do Brasil, ocorre a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante e no ano seguinte a Fazenda Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta-RS. O relato da realidade mostra uma infância num contexto hostil e fecundo ao mesmo tempo. Foi nesse contexto que se unem as referências da Educação Popular à luta dos camponeses, por uma prática social que envolve a educação pública. Torna-se possível, assim, identificar o que se compreende como o primeiro elo de um projeto educativo que une as referências formativas da Educação Popular com a luta pela terra, o projeto de desenvolvimento socioeconômico e cultural, a escola e os sujeitos da formação. Em 1982 outras 165 famílias acampam em Passo da Entrada, no mesmo município, local onde estava previsto o futuro assentamento. Em maio do mesmo ano a escola começa a funcionar, mas só foi legalizada em 1984. As professoras Salet e Lúcia cursavam Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF) e

[...] já tinham participado de alguns encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire. Inspiradas por estas idéias, [...] e promovendo reuniões sistemáticas com os pais, iniciaram uma experiência [...] de uma escola diferente para crianças sem terra. Uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias [...] (BRASIL, 2005, p. 13).

Compreende-se que outro momento da história desse projeto educativos e dá em 1985 “na Anonni, o maior acampamento já realizado: 1.500 famílias, mais de 1.000 crianças. Lições anteriores aprendidas. A organização interna é exemplar” (BRASIL, 2005, p. 13). Diante de tantas crianças havia duas possibilidades: lutar por uma escola ali mesmo ou deslocar-se para escolas próximas. Entre os acampados e suas lideranças, a escola para as crianças não aparecia na lista de prioridades da luta, uma preocupação que ainda não era unanimidade, desinteresse, contudo, enraizado também na cultura da educação rural, parte da experiência de escola desses trabalhadores do campo. Como revela Camini (1998), a equipe de educação do acampamento conhecia o trabalho com a educação de crianças nos outros acampamentos existentes há cinco anos. A experiência produz maior compreensão sobre a educação e a escola e conclui-se que “privar as crianças do direito constitucional de ter escolas era um problema tão grave quanto a não solução do problema da terra” (CAMINI, 1998, p. 40). Descobre-se que havia 15 professoras com experiência em lecionar, algumas com formação e sem experiência, outras dispostas a estudar e contribuir. O próximo passo foi juntar a equipe de educação e buscar as condições e estruturas para a escola funcionar.

Tiramos uma comissão de pais e professores e começamos pela Prefeitura (Sarandi) [...] veio nos visitar uma professora chamada Julieta Balestro [...] conhecia bem o secretário de Educação, conseguindo marcar uma audiência nossa com ele. O prefeito de Sarandi também participou da conversa [...] (BRASIL, 2005, p. 14).

O Estado assume a construção da escola, mas pela demora em começar, a comissão de pais e professores toma providências junto a prefeitura, construindo barracões com lona até que se construísse o prédio. Percebe-se que a luta iniciada pelo direito à educação dos trabalhadores do campo, mesmo que a organização da Fazenda Anonni fosse vitoriosa, precisa transitar pelos “escorregadios limites entre o legal e o legítimo, e entre as contradições e tendências de cada conjuntura” (BRASIL, 2005, p. 15).

Outra movimentação importante percebida na organização da escola pública dos trabalhadores do campo, no caso da escola na Fazenda Anonni, foi que o expressivo número de crianças implicou ter professoras que desconheciam a realidade do acampamento, das lutas camponesas. As crianças, por sua vez, tinham uma experiência que se constituiu, aos poucos, na luta, na qual não havia como não se envolver e, conseqüentemente, apropriar-se de seus sentidos. Camini (1998) destaca que, além das dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar desde a compreensão de uma realidade em luta pela reforma agrária e seu cotidiano, ensinar crianças que vivem há tempo num acampamento constitui-se noutro imenso desafio, pois o acampamento e suas relações lhes conferiam um nível de consciência e saberes imensamente diferenciados em relação às crianças de outras escolas. Muitos professores “não conseguiam responder às várias questões levantadas curiosamente pelas crianças acampadas que, aos poucos, iam mudando sua visão de mundo” (CAMINI, 1998, p. 42). A relação entre a luta política maior, o projeto do assentamento, a luta pelo direito à educação e pela escola evidencia diversas contradições, porém este “movimento” permite que, pela primeira vez na história dos camponeses do país, desde a materialidade, como consequência e necessidade, se desenvolva a possibilidade de uma escola diferente e também uma formação e titulação específica aos professores desta escola (CAMINI, 1998).

Essas relações produzem um segundo elo do projeto educativo: uma forma organizativa que se traduz em como coletivos, equipes, coordenações em diversos níveis e com variadas funções, sustentada no que já existia na luta do campesinato e na organização dos MSPdoC. É assim que a equipe de professores, iniciada com as duas primeiras professoras, Salete e Lúcia, em 1982, amplia-se com pais, mães e pessoas do lugar, responsáveis por organizar e acompanhar a escola do assentamento.

A dinâmica de gestar, organizar e acompanhar a escola do assentamento por meio de um coletivo composto pelos pais, mães e pessoas do lugar, nega a prática e os sentidos da escola rural quando parte da experiência desses sujeitos e na medida em que agrega formas e sentidos das lutas populares. Na forma de uma equipe de educação dá sustentação às práticas seguindo a mesma lógica

coletiva experienciada na organização da luta pela terra daquele período no país. Quando se massifica a organização da educação e da escola pública em todos os acampamentos e assentamentos este segundo elo passa a ser assumido como uma forma válida. Organizam-se coletivos de educação ampliados, como coordenações ou equipes compostas por educadores, camponeses e educandos nos diversos níveis.

O terceiro elo do projeto educativo se dá entre a lógica da luta pela terra que é parte da luta por um projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural do campo e nele, por uma escola pública que atenda à especificidade deste lugar que, ao “encontrar-se” com a lógica da Educação Popular e com elementos oriundos de sua prática social tais elos, vindos da experiência da educação não-formal, produzem um diferencial na forma de tratar o conhecimento.

Essa forma de tratar o conhecimento leva em conta os projetos concretos de desenvolvimento do campo e seus sujeitos individuais e coletivos, situados num território com suas contraditórias relações, que passam a ser tratados como objetos de investigação e estudo na escola mediante diferentes maneiras. No contraponto, a radicalidade da formação política herdada das lutas populares históricas do campesinato fundamenta a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade, função social da escola, de uma escola que se queira pública. Estes elementos se compõem neste elo que encorpa o projeto educativo a concretizar-se na escola dos trabalhadores do campo, pela intencionalidade pedagógica e instrumentais metodológicos próprios. Tais elementos são tomados como uma forma válida de ser replicada por possuírem um potencial capaz de desnaturalizar os confrontos e as contradições da realidade investigada e estudada.

Assim, percebem-se essas produções como novas referências, pois incorporam as que se produziram pela Educação Popular e as novas necessidades demandadas pelas contradições da luta social em curso. Passam aqui a se denominar referências formativo-educativas, ou seja, enraizadas no projeto popular e portadoras de sinais de uma escola de novo tipo.

No processo histórico, porém, apesar desta efervescência e das práticas em curso, poucas escolas são reconhecidas pelo poder público nos assentamentos, o que demandava uma reivindicação constante. Isso provocou, entre outras iniciativas, a organização de encontros com a presença das crianças e adolescentes sem-terra que frequentavam estas escolas. A regularidade desses encontros com suas reivindicações e a elaboração de uma proposta apresentada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul possibilitaram que, uma década depois, em 1996, fosse aprovada por unanimidade, pelo Conselho Estadual de Educação, a Escola Itinerante dos Acampamentos do MST, sendo instituídas, em 1997, nos acampamentos Palmeirão (em Júlio de Castilhos-RS) e Santo Antônio (em Santo Antônio das Missões-RS), onde havia o maior número de famílias concentradas e escolas funcionando (CAMINI, 2010).³ São diversas iniciativas, em diferentes lugares, em que se dava uma aproximação entre escola pública, MSP, organizações populares e outras ações da sociedade civil.

Mesmo, contudo, que nesse período essas movimentações tenham produzido referências significativas para a educação pública do campo no país, como o projeto educativo das escolas do campo, para Paludo (2001, p. 103), será na Constituinte Nacional, em 1988, que se encontrarão “[...]as mais diversas organizações populares e da sociedade civil, juntamente com o movimento dos educadores comprometidos com uma escola desprivatizada, inclusiva, pública e de qualidade para as classes populares”.

Desse modo crescem, cada vez mais, as possibilidades para que a educação formal se aproprie e incorpore a experiência vivenciada no processo da Educação Popular, na diversidade presente, nas práticas sociais dos setores populares e suas lutas. É importante destacar, no entanto, que, no que concerne à educação dos camponeses, esses entrelaçamentos não são tomados como referência para a especificidade da educação e da escolarização dos trabalhadores do

³ O Paraná foi o segundo Estado do país a criar a Escola Itinerante, já no contexto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Doebeç (2002). Em 8 de dezembro de 2003, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprova a Escola Itinerante dos Acampamentos do MST, pelo Parecer nº 1.012/2003. Em 2004 foi a vez do Estado de Santa Catarina, seguido, em 2005, pelos Estados de Goiás, Alagoas e Piauí em 2008. Conforme Camini (2010), de 1996 a 2009 o MST cria “37 escolas itinerantes em seis estados do país, tendo em torno de 4.000 educandos, e a atuação média de 400 educadores [...]” (p. 55).

campo de modo geral, ainda que em curso na especificidade dos acampamentos e assentamentos. Em 1996, com a elaboração da nova LDB nº9.394/96, a educação dos trabalhadores do campo não incorpora o que se produzia pelos MSPdoC há quase duas décadas, como se pode perceber pelo texto da lei:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Como se vê, a legislação trata a Educação Básica para a população rural na perspectiva do cuidado com o ambiente e da preservação dos valores culturais e cita o trato das especificidades dos trabalhadores do campo na educação pública, “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Essa afirmação, de certa forma, poderia abrir espaço para se propor uma iniciativa próxima do que vinha se produzindo e reivindicando, mas não foi assim. Contraditoriamente, o que mais se fez sentir no espaço do campo depois desse momento foi a nucleação escolar, que se efetiva ao priorizar o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que possibilitam a transferência de recursos aos municípios, desencadeando o fechamento das escolas.

Salta aos olhos, nessa tecitura da História, questões que interpelam, entre elas o fato de que a ascensão da luta popular, da luta pela terra materializada nas ações do MST e a explicitação de projetos divergentes na sociedade desnudam contradições, produzindo movimentações como contrapontos. Esses contrapontos e movimentações entre luta popular, formação política e escola pública permitem que se vislumbrem direitos a serem conquistados, também pelos povos

do campo, entre eles a educação. Estes, como sujeitos de direitos, alcançam o que lhes fora negado na História, no caso da escola pública, um direito que nem lhes era perceptível, uma vez que a História estava saturada de outro conteúdo.

A nova materialidade do campo saturada agora pelas lutas do projeto histórico-político dos MSPdoC permite que se revolucione essa percepção, pela experiência que alcança a consciência, transformando aspectos culturais arraigados. Mesmo com os limites próprios desta realidade, constitui-se um projeto educativo dos MSPs, já presente nas diversas iniciativas de educação em curso e nos elos das referências formativas que, fundidos, produzem práticas sociais, elementos constituidores, intencionalidade pedagógica e um instrumental metodológico específico.

Enraizamentos da Educação Popular e Educação do Campo

Percebido no processo histórico, o “movimento” vivenciado nesse curto período de tempo – entre 1979 e 1989 – produz experiência capaz de qualificar a organização social em curso, também porque assume como método o enfrentamento das contradições que emergem na forma de conflitos e, à medida que se resolvem, tornam-se degraus para novos passos. Assim, o projeto educativo dos MSPs sustentado num projeto de desenvolvimento local, regional e estadual, expande-se com intensidade, também devido ao crescimento das áreas de reforma agrária, a partir de 1985. Do ponto de vista da organização formal da educação, o que havia nesse momento eram as Escolas **Públicas** de Acampamentos e Assentamentos.⁴ Desde esta organização é que se percebe a necessidade de desenvolver e formalizar aquilo que se chamou na época de Escola dos MSPs.

⁴ Pode-se encontrar referências desta escola nas produções de Beledelli (1992), Camini (1998) e Caldart (1997; 2000).

Concretamente, essa articulação se dá em diversas reuniões e estudos, fazem-se debates e delinham-se os elementos da proposta, primeiramente com os MSPs atuantes no Estado do RS.⁵

Numa década de trabalho (1979-1989) com as Escolas Públicas dos Acampamentos e Assentamentos, sustentado em coletivos de educadores, pais, mães dos educandos e lideranças dos MSPs, a necessidade de escola pública satura-se pelo conteúdo da luta social empreendida produzindo-se então, em 1989, uma Escola dos Movimentos Sociais Populares, enraizada no projeto histórico-político do campesinato. É importante perceber que essa possibilidade de uma escola dos MSPs não é gratuita, mas se produz junto a um novo projeto desenvolvimento socioeconômico e cultural do campo, como vinham apontando as lutas desses trabalhadores. “Nosso propósito é ajudar na concepção e na implementação prática imediata do novo projeto de desenvolvimento rural, que vem sendo construído nas lutas populares pela Reforma Agrária” (FUNDAÇÃO..., 1994, p. 23).

Na formulação de um projeto educativo dos MSPs destacam-se a experiência de luta dos MSPdoC, o projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural que os trabalhadores do campo passam a formular e defender no país, as práticas de Educação Popular que se fundem às práticas pedagógicas das Escolas Públicas de Acampamentos e Assentamentos e também de Escolas Públicas Convencionais do Campo, onde atuavam as professoras que passam a participar dos cursos de Magistério, e o projeto educativo da Fundep e do Iterra.

Os pontos centrais da primeira sistematização formal desta proposta específica apontam para aspectos sobre o que se entende por Educação Popular e por desenvolvimento e quais as implicâncias dessa relação entre Educação Popular, desenvolvimento e a proposta de educação em curso. Detalha os principais elementos: popularização do conhecimento científico; preparação para a produção; preparação para o trabalho coletivo; radicalidade democrática; vivên-

⁵ Entre estes movimentos destacam-se o MST, o MMTR e o Departamento dos Trabalhadores Rurais – Central Única dos Trabalhadores (DTR-CUT) e a Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens (Crab), com apoio das dioceses católicas de Frederico Westphalen e Passo Fundo, ambas no Rio Grande do Sul, e da Pastoral da Juventude Rural (PJR).

cia ecológica; revisão dos modelos tecnológicos; formação político-ideológica; reconstrução da identidade cultural popular e construção e vivência de uma ética solidária (FUNDAÇÃO..., 1994).

Havia grande intensidade de movimentações nas iniciativas de educação e de escola e iam compondo, em grande parte, os elementos de erosão da concepção de educação rural presentes nas escolas frequentadas pelos trabalhadores do campo. Essa produção evidencia um movimento maior do que apenas uma proposta de educação dos trabalhadores do campo integrantes do MST, tem possibilidades de se expandir para outros espaços, MSP e suas organizações. Essa possibilidade vai expressar-se no 1º Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (1ª Enera)⁶ realizado em 1997, o qual reúne educadores dessas áreas e entidades parceiras do MST. Nesse evento os participantes foram desafiados a estender esse projeto educativo a todo o campo brasileiro.

Essa história de conquista da Escola Pública nos Acampamentos e Assentamentos e a definição de criar uma Escola dos Movimentos Sociais Populares para a formação de quadros, entre eles educadores e outros profissionais para atuarem no novo projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural do campo, coloca-se num “movimento” e intencionalidade com ações próprias que subvertem o projeto da educação rural. A experiência das famílias sem-terra, juntamente com as lideranças e os intelectuais que acompanhavam a luta, conseguem dar conta de uma nova formulação, qual seja, a de que era possível garantir educação e escola pública com um trato próprio e diferenciado ao conhecimento.

Envolvendo a produção e a institucionalização dos novos processos como disputa em curso, a experiência de subversão em relação ao que havia como educação dos camponeses torna-se princípio de ação, maneira de lidar com a realidade, experiência incorporada. Trata-se de algo inédito, quando tomado em relação ao processo histórico anterior, fato que evidencia a Educação do Campo “se fazendo” nessa subversão. As produções desse percurso materializaram elementos que se evidenciam como novos, quando relacionados com o que estava posto na educação e escola rural. Esse confronto dos trabalhadores

⁶ Participaram do 1ª Enera entidades como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a CNBB.

do campo e seus sujeitos coletivos, com a institucionalidade da escola (e todo o aparato que dela faz parte), marcam um processo histórico definidor de um projeto educativo enraizado na Educação Popular e nas lutas que constituem o campesinato como segmento social no país.

O 1º Enera coloca-se nessa história como uma fenda de onde, mesmo com pouco espaço e visibilidade, é possível vislumbrar a necessidade e, ao mesmo tempo, a potencialidade que tal perspectiva significa, bem como o tamanho da tarefa. Formulada, apresenta-se como desafio lançado aos participantes, convocados a um trabalho com a educação a partir do mundo rural, que considerasse “[...] o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 14).

Isso significou uma possibilidade de ampliar o projeto educativo dos MSPs e, politicamente subverter, pelas novas movimentações colocadas em curso como um todo, o que se compreende como escola rural, desafiando-se a “fazer” a escola do campo, tanto do ponto de vista simbólico quanto do ponto de vista das intencionalidades, das diretrizes de ação, das políticas e dos programas, que ampliam a educação dos trabalhadores do campo, passando a institucionalizar-se como Educação do Campo. É a primeira vez que um movimento social amplia ações de educação e escola formal, pública, nessas dimensões.

Em 1998 realiza-se a 1ª CNEC⁷ como desdobramento do 1º Enera. Articulada em todos os Estados brasileiros, por processos de diversos matizes e filiações, reúne segmentos de camponeses do país como sem-terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas organizações e movimentos, um coletivo amplo e popular. As referências ali presentes vêm de Escolas Públicas dos Assentamentos e Acampamentos,

⁷ A articulação da 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) se compôs com o Setor Nacional de Educação do MST, algumas universidades públicas, MSPdoC e outras Organizações Populares do Campo.

Escola dos Movimentos Sociais Populares (Fundep e Iterra), de outras organizações dos trabalhadores do campo e de alguns sistemas públicos de ensino que compunham administrações populares.⁸

Até esse momento o termo “rural” era comum a todas as iniciativas de educação formal que envolvessem o campo e mesmo as referências formativo-educativas dos MSPs e suas organizações usavam esta expressão. O que havia se incorporado a estes processos até então era a expressão “Educação Popular”. Ainda não havia reflexão formulada no sentido da diferenciação entre “campo” e “rural”, por isso expressões como “Educação Popular para o Meio Rural”, “Desenvolvimento Rural” e “Educação Rural” eram comuns, entre outras formas, como se vê em vários escritos específicos, por exemplo, numa Proposta dos Movimentos sistematizada em 1994 intitulada: “Coragem de Educar – Uma Proposta de Educação Popular para o Meio Rural” (FUNDAÇÃO..., 1994), entre outros escritos.

Esse momento inaugura uma mudança de sentido e de uso nos termos “rural” e “campo”, com ênfase na tensão formada pela contraposição entre eles, considerando-se as preposições que ligavam o sentido geral educação ao sentido específico: rural ou campo (“para”, “no” e “do” campo). Pode-se afirmar que a preposição “do” é a que melhor sintetiza esse projeto educativo: “a Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 1997, p. 261), o que evidencia também o nível de apropriação da Educação Popular nessa proposta que tomava forma. Para Munarim (2012, p. 78), “a opção pelo adjetivo campo colado ao substantivo educação (acompanhado da preposição ‘do’) foi feita, naquela oportunidade, para marcar uma clara ruptura com a concepção e prática da educação rural no Brasil”. Incorpora-se, historicamente, na especificidade do que é a Educação do Campo o enraizamento na Educação Popular e na luta

⁸ Administrações populares são administrações municipais que, sob o mandato de partidos ou frações partidárias consideradas de esquerda, tiveram ou têm sua ação compromissada com as lutas populares por direitos sociais e pela gestão democrática. Entre estas ações estão iniciativas de educação e escolas que se orientam com base nos referenciais do projeto educativo dos movimentos sociais e que podem ser compreendidas como as primeiras referências desenvolvidas em sistemas públicos de ensino com essa perspectiva.

social “dos” oprimidos. Assim sendo, é fundamental essa diferença: “para”, “no” e “do”, pois representa uma síntese do plano educativo no projeto político de um grupo social, marcando sua especificidade,

Tratando desta especificidade, Frigotto (2010) vai ressaltar o que chama de ponto nodal destas expressões, pois não consiste em “nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (p. 35). Os termos dessa disputa se expressam na história e também nos horizontes do que significa tratar do “rural” ou do “campo”, posturas diretamente implicadas na definição de uma proposta de educação contra-hegemônica, evidenciada no projeto de antagonismo da Educação do Campo em relação à educação rural.

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Nesse sentido, passou-se a utilizar também a expressão *povos do campo*, por entender que abarcava a grande diversidade e as diferenças que compõem os povos que vivem em espaços *de campo*, mais próximos da produção agrícola, das águas e das florestas, além de outros espaços específicos, como os territórios quilombolas ou as aldeias indígenas. Este foi um primeiro momento em que, publicamente e de forma ampla para todo o país, se apresenta a legitimidade do projeto educativo dos MSPs, pautando-o como parte de uma luta pela possibilidade de se efetivar também nas escolas públicas convencionais do campo.

Isso significava produzir políticas públicas específicas que assumissem em seu conteúdo e forma o projeto educativo enraizado na experiência histórica do campesinato, reafirmando essas referências política e culturalmente. Significa mais um degrau no processo histórico do campesinato e suas lutas, momento em que, pública e coletivamente, se apresenta uma proposta já experimentada nas referências formativas da Educação Popular por quase duas décadas e, nelas ancorados, passa-se *anegociar* com o Estado.

Parte-se da compreensão de serem as lutas, ao longo da constituição do campesinato como sujeito histórico coletivo, que lhe alcançaram este patamar de se tornar sujeito coletivo de direitos, e é esta legitimidade que o impulsiona a lutar por políticas públicas de Educação do Campo. Alcança-se, em pouco mais de uma década, algo inédito na história da educação dos camponeses do país, em termos de leis, cursos, eventos, produções, pesquisas e sujeitos envolvidos com o projeto, ainda que adentrando sempre mais no espaço contraditório do Estado, de certa forma, desconhecido na prática dos MSPdoC e suas organizações.

Cabe destacar aqui a regularidade na forma como se movimenta o campesinato na sua produção histórica e, agora também, como se movimenta nessa luta por educação. Ao se produzir os dispositivos legais há uma aproximação do sistema oficial/público de educação. Além disso, tem-se a participação dos diferentes segmentos intencional e organizadamente, assumindo a proposta e articulando não apenas o debate, mas ações concretas como os dispositivos legais a partir de 2002.⁹

As referências formativas que vinham sendo produzidas no âmbito da Educação Popular têm certa perda na radicalidade e potência da proposta em relação às referências de agora, formativo-educativas, que passam a compor a Educação do Campo, pois não vai ser possível manter a mesma densidade política. Isso por diferentes razões: uma delas, que na ampliação das propostas e na *negociação* das políticas públicas, a lógica hegemônica não poupou manifestações de força, de cooptação, anulação ou generalização – apenas de estrutura e com esvaziamento de conteúdo político. Mesmo assim, pode-se perceber, pela primeira vez no país, a existência de uma legislação que incorpora as produções das referências formativas da Educação Popular assim como referências de escola do projeto histórico-político dos MSPs.

A Educação do Campo, no primeiro período (1998-2008), afirma o caráter e o escopo político concreto do projeto educativo constituído pelos MSPs, num momento em que a conjuntura lhe era favorável. Havia densidade política na base e nos projetos em curso no campo, compondo, por conta dos enraizamentos de que é portadora, possibilidades de avançar em diversos espaços, instituições

⁹ São três Diretrizes, respectivamente: 2002, 2006 e 2008 e o Decreto n^o 7.352/2010.

e processos. Estava apontada a possibilidade concreta de um projeto político de educação e de escola dos MSPdoC, saturado pela densidade da luta histórica produzida pelas lutas populares dos trabalhadores que os constitui como sujeitos de direito.

Referências

BELEDELLI, S. *A experiência de uma escola que constrói com, e para o trabalho*. Monografia de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Sociologia da Educação) – Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. Movimento Sem Terra. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*, São Paulo, ed. esp., n.13, 2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras e uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre: UFRGS; Faced, 1998.

_____. Educar na itinerância: construindo a educação do campo. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 15, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/20/29>>. Acesso em: 24 maio 2016.

CARRILLO, Alfonso Torres. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. 1. ed. venezolana. Bogotá: Universidad Bolivariana de Venezuela; Arfo Editores, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Texto Base da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC). In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 1).

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA (Fundep). *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GÓES, Moacyr de. *Educação Popular, Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, Paulo Freire & Movimentos sociais contemporâneos*. Disponível em: <www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-b.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNARIM, Antonio. *Políticas de educação rural na região da Catalunha (Espanha) e Argentina e políticas de educação do campo no Brasil: aproximações*. 2012. 128f. Estágio Pós-Doutoral (Relatório final) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 669-796, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/09.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.p. 60-93.

SIRENA, M. T. *Um olhar sobre a experiência do Departamento de Educação Rural- DER: sonhos, conflitos e aprendizagens*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, 2002.

Recebido em: 3/8/2016

Aceito em: 21/2/2017