

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO IMPULSIONADAS PELO MST NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990



Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013

p. 163-177

THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL POLITICS FOR THE EDUCATION OF “E” IN THE FIELD DRIVEN THROUGH MST IN THE STATE OF PARANÁ FROM THE 1990s

Caroline Mari de Oliveira¹

(Universidade Estadual de Maringá e União de Faculdades
Metropolitanas de Maringá)

RESUMO: O presente artigo teceu reflexões sobre a atuação do MST na luta social travada contra o Estado capitalista e, sobretudo contra o ideário neoliberal para conquista de políticas educacionais para a Educação do e no Campo, tomando como referência o Estado do Paraná, a partir da década de 1990. Adotamos como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico, por meio do qual analisamos o objeto de estudo em articulação com as bases materiais e históricas da sociedade. No texto optamos em analisar fontes bibliográficas e documentais que nos apontam como resultado parcial a compreensão de que os sujeitos sociais do campo, como o MST, a partir da década de 1990 no Brasil, articulam processos de luta social com vistas ao direito à educação dos camponeses que durante décadas foi negado. Entendemos ainda que diante dessa marginalização causada pelo desenvolvimento capitalista, a Educação “do e no” campo propõe a emancipação humana, colaborando com a inserção da pauta reivindicativa da luta social travada pela classe trabalhadora do campo que se apoia na concepção de uma a educação para além dos aportes do capital. Dessa forma, as considerações aqui apresentadas apontam necessidades e indicam possibilidades para aprofundamento de estudos na área sobre a Educação do e no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Educação do e no Campo; Políticas Públicas; Estado.

ABSTRACT: This article has woven reflections on the role of MST in the social struggle against the capitalist state, and especially against the neoliberal policies for the achieving of education policies for

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Professor de Pós-Graduação Semipresencial da União de Faculdades Metropolitanas de Maringá.

education on the Field, with reference to the State of Paraná, from the 1990s. We adopted as principle theoretical-methodological the historical materialism, whereby we analyze the object of study in conjunction with material and historical society basis. In the text we chose to examine bibliographic and documentary sources as a result we show partial understanding of the subject's social field, as the MST, from the 1990s in Brazil, articulate processes of social struggle with a view to the right to education peasants which for decades was denied. We also believe that before this marginalization caused by capitalist development, Education "on the" field proposes human emancipation, collaborating with the insertion of the demand of the social struggle performed by the working class of the field that relies on a conception of education for beyond the contributions of the capital. Thus, the considerations presented here indicate needs and possibilities for further studies in the area on Education in and on the field.

KEYWORDS: Movement of Landless Rural Workers (MST); Education in and on the Field; Public Policy; State.

A contradição entre os Movimentos Sociais do Campo e o Estado remonta ao século XVI, ou seja, desde o processo de colonização exploratória do Brasil por portugueses. A título de esclarecimento podemos relembra a primeira forma de organização de um Movimento Social registrado nos nossos livros de história, intitulada Confederação dos Tamoios² e o caso do Quilombo das Palmares. Brandão (2003, p. 25) afirma que o resultado das ações a partir do século XVI caracteriza-se:

[...] pelo massacre de milhões de nativos, de negros e de pequenos trabalhadores rurais e seus respectivos familiares, desencadeando manifestações de descontentamento e mobilização de trabalhadores rurais em várias partes do Brasil.

Desde então registra-se os Movimentos Sociais por emancipação política, financeira e social. A partir da década de 1980, a constituição dos Movimentos Sociais converge-se na luta de classes sociais por garantia de direitos universais na forma de políticas públicas.

Nesse contexto, o Movimento que destacamos como o principal articulador da luta para implementação de Políticas Públicas para a saúde, moradia, educação, cultura e justiça social é o MST, que foi organizado nacionalmente vinculado politicamente com a Via Campesina³. A Via Campesina é um movimento internacional que dispõe de uma política ao atendimento de organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das prioridades da Via Campesina é a produção agroecológica em que são produzidos alimentos saudáveis visando a biodiversidade e o preparo e o cultivo da terra, valorizando os recursos naturais que nela existem.

Em contrapartida, o Estado está norteado pela concepção capitalista, pautada na mundialização do mercado econômico. O MST está fundamentado pela ideia de emancipação humana e por políticas públicas em torno de um Projeto Popular que visa o

desenvolvimento da vida no campo, isto é, anti-capitalista (ou anti-agronegócio).

O Estado que por meio da posição que ocupa dentro do ideário neoliberal responde violentamente às tentativas de superação social do MST, pois precisa manter a ordem por meio de suas principais funções, a coesão social, fundamentando e estruturando as reformas no Estado como o regulador social global do sistema capitalista (POULANTZAS, 1977). Já o MST responde as repressões com diversas estratégias, entre elas a característica principal do movimento, a ocupação de terras, na qual movimentava diversos setores⁴ para efetivação de seu projeto nacional ampliado pelas lutas sociais.

A partir das ações de ocupação de terra prioriza-se a necessidade de garantir o acesso e a permanência na terra *“contemplando a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo”* (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004).

Entre diversas ações que corroboram com a permanência e luta pela terra, a educação e, em consequência, a escola se fazem necessárias para contribuir com o projeto que se baseia em inserir o campo e a educação vinculada às bases sócio-políticas e econômicas do Brasil visando a superação do campo como lugar de atraso e o descompasso histórico em relação aos camponeses.

Pensando na inserção de educação feita pelos trabalhadores rurais atendendo as necessidades da identidade camponesa e amparados legalmente pelo Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, é que a Educação do Campo passa a fazer parte do “diálogo” entre Movimentos Sociais do Campo, especialmente o MST, e Estado. Reivindicando políticas públicas permanentes (de Estado e não de governo) para os sujeitos do campo.

A Educação do Campo não foi criada a partir do reconhecimento de uma educação voltada para a vida rural, como manutenção dos processos e desenvolvimento do agronegócio. Esta teve seus períodos de organização norteados por um Projeto Popular em prol da Educação Popular, lutas sociais da classe trabalhadora do campo e políticas públicas que atendam à diversidade cultural. Em meados da década de 1990, a partir do 3º período (1996 – 2000) - A questão escolar no MST, os Movimentos Sociais do Campo foram fortalecidos e organizados, juntamente à parcerias que possibilitaram a inserção da pauta da “educação” na agenda de debate por implementações de políticas públicas do Estado e por essa razão começaram a lutar por meio da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, a partir da qual foram elaborados e publicados diversos cadernos temáticos sobre Educação do Campo.

A luta por direito à Educação do Campo, como política pública, materializa-se no I ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST, em julho de 1997 na cidade de Brasília – DF⁵. As entidades⁶ envolvidas com o evento desafiaram a ampliação do debate sobre educação a partir do contexto camponês, ressaltando sua cultura, visão de mundo, espaço, modo de viver e organização do trabalho e familiar.

Em agosto de 1997, representantes das entidades envolvidas se reuniram para articular a proposta desafiadora; um projeto intitulado de Conferência por uma Educação Básica do Campo com sede estabelecida em Brasília⁷. Durante o segundo semestre de

1997, a coordenação reunia-se sistematicamente para delinear o evento nacional previsto para acontecer nos quatro últimos dias de julho de 1998. As atividades estavam ao encontro de um texto-base⁸, cujo objetivo era subsidiar o conceito específico sobre educação básica do campo, fomentando extremo valor a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. Segundo Molina, Nery e Kolling (1999, p. 15), a educação básica do campo deveria vincular-se com um projeto popular a nível da União e com um projeto popular de desenvolvimento do campo, contraposto aos ideais neoliberais que expropriam as zonas rurais para formação do campo como território do agronegócio.

Parte da execução do projeto partiria do treinamento de lideranças que, em seus respectivos estados preparavam contribuições em torno do texto-base. A proposta responsabilizou cada estado brasileiro à elaborar um relatório reflexivo sobre educação básica a partir do contexto camponês⁹. Com o objetivo de propiciar políticas públicas para o desenvolvimento do campo e, conseqüente, educação básica, mobilizando a sociedade e governo a fazer uma análise da conjuntura nacional e intercambiar experiências, cujos 974 participantes começariam a discutir a partir do dia 27 de julho de 1998 no Centro de Treinamento Educativo - CTE em Luziânia/GO.

A partir desta data, a conferência foi intercalada por reflexões, debates, momentos artísticos, mesas temáticas em torno de um processo de mobilização do povo em favor de uma educação pautada em conteúdos, metodologias, avaliação específicos do campo. Molina, Nery e Kolling (1999, p. 18) relatam que no final do evento foram aprovados dois textos conclusivos “*o primeiro sintético, intitula-se “Educação básica do campo: compromissos e desafios”*. O segundo, mais extenso, tem como título “*Educação Básica do campo: desafios e propostas de ação*”.

Após o encerramento do evento, foi marcado um compromisso das entidades participantes continuarem com as propostas discutidas por meio de reuniões, coleção de cadernos, acreditar na capacidade desses sujeitos sociais de construir o novo vinculado as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, realização de alguns seminários e até o estudo de uma futura conferência que vise contemplar aspectos pendentes da primeira, bem como ampliar as propostas discutidas¹⁰.

O ano de 1997 foi marcado por intencionalidades dos sujeitos do campo, mobilizados a dinamizar a história, uma vez que o período histórico e político-educacional propiciava ao ressurgimento da reorganização da questão da educação dos camponeses e organização como sujeitos coletivos de direitos¹¹. De acordo com Santos (2009, p. 40) havia a necessidade de inserção de atuação nas políticas públicas, visando a compreensão do funcionamento do Estado para atuarem em relação a ele “*ora contrapondo-se, ora lutando contra ele, ora propondo e articulando com ele*”.

O evento destacado impulsionou eventos posteriores em nível estadual e nacional, conferências das quais advém de uma delas a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, dando visibilidade ao evento e a pauta reivindicativa estabelecida entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC junto aos Movimentos Sociais e universidades, com o compromisso de desenvolver encontros descentralizados nos

estados em preparação para a II Conferência, além de definir as políticas estaduais e elaboração das diretrizes estaduais.

Nesse âmbito o que não pode ser perdido de vista é que a LDB garantia a descentralização do Estado de bem-estar social e que portanto, responsabilizou os estados em assumir a Educação do Campo e a elaboração e definição de suas diretrizes. Contudo, cabia a cada Estado articular ou não a Educação do Campo como política pública ou política social para os camponeses.

Cecílio, Hirose e Silva (2010, p. 187) afirmam que o Estado do Paraná e os Movimentos Sociais do Campo assumiram a proposta e realizaram o I Encontro de Educação do Campo “com a participação da Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR) e do MST” com o objetivo de fomentar debates em torno da implementação de políticas estaduais e nacionais de Educação do Campo articulados a questão agrária e ao projeto popular.

Durante a realização, foram detectados alguns problemas que atravessaram o debate, tais como a nucleação de escolas públicas nas periferias das cidades e o fechamento de escolas do campo, ações caracterizadas pelo Governo Lerner (1994-2002), ação que expressava a desobrigação do Estado em prover os direitos aos povos do campo, fundamentados na ideia de que para o trabalho no campo não seria necessário escolarização. Esta ideia era produzida pelo ideário neoliberal que visualiza o campo como um dos principais meios de produção do capitalismo, possibilitados pelo agronegócio. A perspectiva de educação para o campo é destinada aos trabalhadores do campo não como formação do sujeito do campo, mas a para formação do cidadão a serviço do capital. O ideário do MST contrapõe-se à concepção de formação humana adotada pelo Estado e afirma que os conhecimentos historicamente produzidos possibilitarão à esses sujeitos condições para lutar por direitos humanos e tornarem humanamente emancipados e não meros “cidadãos modernos”. Ademais para questionar ações estatais se faz necessário a compreensão do modo de produção capitalista e suas relações de produção e trabalho, a qual o Estado se mantém “mínimo”.

A partir dessa ideia também se explicita a intencionalidade da Educação do Campo impulsionada via MST, em lutar por um projeto político-pedagógico próprio e diferente do que está posto na sociedade na tentativa de constituir a formação humana de seus sujeitos. Portanto, a escola que se alia aos modelos empresariais e espera que a educação sirva aos interesses do mercado e do capital¹² formando pessoas para empregabilidade ou para o exército da obsolescência não se encaixa ao modelo de escola defendido pelos Movimentos Sociais do Campo, principalmente pelo MST.

Constatamos que a mobilização do MST expressa o potencial de organização social por educação, principalmente com o objetivo de constituir a apreensão do sentido educativo visando a formação humana e por meio da luta social e organização coletiva a constituição do sujeito coletivo sem terra, articulando-se para a transformação da sociedade capitalista (CALDART, 2004).

Em 2000¹³ ocorreu em Porto Barreiro/PR o II Encontro Estadual de 2000 e, paralelamente, a II Conferência Estadual por uma Educação do Campo. Sendo estes

eventos a constituição de espaços de diálogo no âmbito estadual mais significativo realizado entre os educadores, educadoras, organizações governamentais e não-governamentais, Movimentos Sociais, sindicatos rurais e universidades públicas¹⁴ em favor da continuação dos projetos de Educação do Campo e elaboração de novas propostas para o II Congresso Nacional.

Segundo Cecílio, Hirose e Silva (2010), os resultados expressados por esse diálogo foi a definição de parcerias para construção de escolas técnicas, cursos de pedagogia junto às universidades e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e ASSESSOAR. Em relação ao atendimento escolar das famílias acampadas foi estabelecido o compromisso de garantir a educação básica itinerante.

Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC, em Luziânia/GO¹⁵, reunindo 1.100 participantes vinculados à educação e ao campo, os quais reconheceram as denúncias de violação de direitos para nortear as discussões em defesa dos direitos sociais dos camponeses. A II CNEC reconhece como denúncia:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- Ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- Falta uma política de valorização do magistério;
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- Falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- Os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p.1).

Com as denúncias expostas, constatou-se a necessidade de elaboração de um documento final composto com as assinaturas dos integrantes da Plataforma Nacional, sendo esses: MST, CNBB, CPT, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, INCRA, PRONERA, ASSESSOAR, MEC, CNTE entre outros¹⁶ que se comprometeram a lutar por Educação do Campo aos seus sujeitos sociais e incluí-los na pauta das políticas educacionais brasileiras contemplando a diversidade cultural e produtiva do campo.

Compreendemos que o documento final assinado pela Plataforma Nacional expressa as preocupações e objetivos daqueles que lutam pelo campo como espaço de desenvolvimento humano¹⁷ e defendem uma sociedade mais justa. Neste evento foram estabelecidas metas para implementação das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo. Delineou-se um dos principais diálogos nacionais entre os seus defensores e o Estado, dispostos a reafirmar coletivamente a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população, “*defendendo um projeto de sociedade mais justo, democrático e igualitário*” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 2).

No texto da Declaração Final, da II CNEC 2004, foi reconhecida a conquista das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo no âmbito das políticas públicas

para o campo. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁸ (Parecer nº36/2001 e Resolução nº01/2002 do Conselho Nacional de Educação) e o voto da relatora Profª Drª Edla de Araújo Lira Soares¹⁹ destinaram-se em adequar o projeto institucional das escolas do campo, nas diversas modalidades existentes (Educação Básica e Profissional de Nível Técnico). Ademais, as Diretrizes estabelecem no Artigo 9º que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” e nos Artigos 10 e 11 “[...]garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (Resolução 1/2002 do CNE/CEB). Por fim, no Artigo 11 reconhece os movimentos sociais como protagonistas da gestão democrática participando da elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas do campo.

Guhur (2010, p. 105) afirma que “a efetiva implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo está na dependência da luta organizada dos movimentos, em cada estado”, no qual o Paraná tem se mostrado como um estado em que os diálogos estão sendo possibilitados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR pressionados por Movimentos Sociais do Campo.

Consideramos que a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo marcou a inserção no debate, enquanto estrutura oficial, sobre as políticas públicas da Educação do Campo impulsionados por diálogos dos Movimentos Sociais e do Estado, por meio do MEC. Reconheceu-se que a partir da inserção do debate proposto na pauta do MEC, as discussões da universalização da educação aos sujeitos do campo, assim como, a participação dos Movimentos Sociais do Campo e potencialização das propostas da luta popular foram reconhecidas pelo Estado e a partir disso a Educação do Campo teria um amparo legal para se firmar.

Embora, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo serem reconhecidas, não se percebe a efetivação das implementações propostas pelo MEC. Em decorrência disso, no texto da Declaração Final, os Movimentos Sociais do Campo, propõem a continuação da luta pela implementação dessa e por Educação do Campo como política pública permanente atrelada ao acesso à terra, constituindo “o direito a educação [...] articulado à permanência do campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades [...]” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 3), dos quais é direito dos camponeses a terem acesso a democratização da terra e da educação.

De acordo com Cecílio, Hirose e Silva (2010), no ano de 2005, o MEC em consonância com as leis²⁰ que garantem a funcionalidade da Educação do Campo em instituições apropriadas, iniciou seu trabalho por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, pressionada por Movimentos Sociais, reconhecendo a diversidade a partir da compreensão estabelecida em 2002 no Art. 2º - Parágrafo Único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo, no qual institui:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, Resolução nº 2, 2002).

Nesse debate o que o Estado não evidencia, por meio do MEC, é o fato da criação da SECAD ser resultado de pressões dos Movimentos Sociais para ter um departamento oficial dentro do MEC que trabalhe em torno da diversidade cultural dos brasileiros, entre eles os Movimentos Sociais do Campo. No entanto, por mais que o Estado reconheça e trabalhe, por meio de diálogos e, por vezes, pressões, o Estado Mínimo²¹ procura estabelecer para o campo a educação urbanocentrada. A educação urbanocentrada consiste na educação não específica para e do campo, ou seja, é adotado nas escolas do campo o modelo educacional urbano, alegando-se que a educação urbana oferece “*ensino de qualidade, ignorando as diferenças e as especificidades da identidade camponesa*” (CECÍLIO; HIROSE; SILVA, 2010, p. 182). Exemplo disso, é a questão proposta nos documentos sobre a formação de professores em nível superior de ensino, conforme Artigo 12 das Diretrizes Operacionais e Art. 62 da LDB 9394/1996, em pesquisa do ano de 2005, constata-se que somente 9% dos professores atuantes no campo tem formação superior, ou seja, a luta repetitiva dos Movimentos Sociais são por essas questões garantidas em leis, mas que não são efetivadas na prática.

Sendo assim, as lutas sociais dos camponeses²² mobilizam o Estado, por meio do MEC e SECAD à abrir espaços para solucionar as reivindicações que, ora são atendidos, ora não. Mas que se fazem presentes na agenda da sociedade, governos e nas principais pautas de mobilização popular. O diálogo entre o Estado e os Movimentos Sociais é definido como:

[...] um método capaz de orientar relações horizontais entre técnicos e camponeses e camponesas e entre estes e destes com a sociedade em geral, em bases filosóficas, política, técnica e metodológica associada à sua marcha emancipatória e de libertação (GUHUR, 2010 apud TARDIN, 2006, p. 1-2).

No Paraná, os Movimentos Sociais reivindicaram a criação de uma Coordenação que tivesse como objetivo atender às demandas educacionais do campo. De acordo com Cecílio, Hirose e Silva (2010), os diálogos da Coordenação Estadual de Educação do Campo foram iniciados em 2003, marcados pela elaboração de duas principais pautas em sua agenda de tarefas. A primeira foi a autorização da Escola Itinerante, como instituição de ensino. A Escola Itinerante foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer nº 1012/2003 em 08 de dezembro de 8 de dezembro de 2003, em parceria entre a SEED/PR e o MST²³. Sua implementação respeita o direito das crianças que

acompanham o itinerário de suas famílias acampadas enquanto lutam por um assentamento (GUHUR; SILVA, 2009, p. 140). A segunda foi a reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná. Sendo a primeira formulação insuficiente, pois causava estranheza em relação aos conteúdos nas disciplinas dos currículos escolares da rede estadual. Aprovadas em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná integra o resultado do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo junto a SEED/PR.

Entende-se que para a escola ser do campo, os currículos tem que contemplar as especificidades da mesma. A partir desse estranhamento acima destacado, a SEED/PR organizou 11 pólos descentralizados para discutir a reformulação das diretrizes.

Conforme os Artigos 23, 26 e 28 da LDB nº 9.394/1996, Resolução do CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 (Artigo. 5º), na Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008 (Artigo 3), Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (publicada em 2006) e na Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo afirmam que é necessário a elaboração de um projeto político-pedagógico para o campo, gestão democrática e participação nas decisões políticas educacionais, principalmente, em relação ao campo. Portanto, devem ser respeitados os direitos dos diferentes povos, em relação à cultura dos povos do campo, como ribeirinhos, litorâneos, quilombolas, índios, assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vilões rurais, povos da floresta, pescadores, faxinalenses e entre outros (CECÍLIO; HIROSE; SILVA, 2010).

Para a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, foi convidada a Profª Drª Edla de Araújo Lira Soares a proferir uma palestra sobre o respeito à condição do outro e, principalmente, aos sujeitos do campo a terem uma educação integral em seu espaço de vida, visando a formação humana emancipatória.

Compreendemos que as pautas reivindicativas são atendidas em relação a educação, mas o Estado não reconhece que a Educação do Campo faz parte de um projeto popular maior e que para ser desenvolvido necessita do cumprimento dos direitos sociais por meio de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária relacionando ao projeto de desenvolvimento sustentável do campo que se contrapõe ao agronegócio²⁴, ou seja, um compromisso com uma visão do campo, de educação e de política pública. Contudo não é isso que acontece, à título de exemplificação Cecílio, Hirose e Silva (2010, p. 202) relatam que:

A identidade do campo e suas políticas sociais para a educação não podem ser circunscritas aos povos do campo e aos que vivem na sede dos municípios rurais. O desafio da compreensão da identidade camponesa é uma contradição: o massacre contra indígenas e camponeses pode constituir o motor de resistência e fortalecimento das organizações dessas e de outras populações.

Sem dúvida que a elaboração e publicação das duas Diretrizes, que se

complementam, é um passo largo na construção histórica da Educação do Campo e marcam os processos de transformações provenientes da inserção ao debate em torno das políticas educacionais públicas para os povos do campo. Expressam o sentido real da demanda existente no campo, apesar da conjuntura posta pelo ideário neoliberal do Estado influenciado por agências internacionais que direcionam os rumos das políticas educacionais do Brasil e de outros países da América Latina e Caribe para a consonância da agenda globalmente estruturada pelo capital.

Na leitura dos referidos documentos percebemos que existe o reconhecimento das especialidades e particularidades da identidade camponesa. No entanto, não passam do campo dos discursos governamentais que norteiam suas práticas por políticas compensatórias, ou seja, de alívio à pobreza, visando à igualdade dos marginalizados previsto em documentos da CEPAL que, a partir da década de 1990, previa para a sociedade e às gerações futuras o princípio básico de igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados, referindo-se a educação como meio para obter uma perspectiva de vida melhor. Evangelista, Shiroma e Moraes (2007, p. 54) discorrem sobre a equidade no:

[...] o acesso à educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (p.54).

É evidente que a proposta cepalina²⁵, bem como da ordem mundial que nos norteia é carregada de políticas de bons sentimentos, trazem em suas entrelinhas a descentralização do Estado, resultando a transformação do Estado administrador e provedor para o Estado avaliador, no qual acarreta na execução de tarefas pela sociedade civil. Os Movimentos Sociais do Campo se inserem nesse contexto, pois lutam por um direito que é obrigação do Estado garantir a toda população, inclusive, aos sujeitos sociais que vivem no campo.

Desde a realização do II Encontro Estadual de 2000 e da II Conferência Estadual por uma Educação do Campo realizado em Porto Barreiro/PR, os Movimentos Sociais do Campo e o Estado tem dialogado sobre a identidade dos sujeitos do campo, direitos à educação vinculados a um projeto de desenvolvimento cultural, social, ambiental, econômico, memórias, agroecologia, sustentabilidade, organização social, saberes e experiências, mística e entre outros. Por meio de simpósios e seminários, visando a reafirmação coletiva da luta social por políticas públicas permanentes aos camponeses.

Para fomentar as políticas públicas para a Educação do Campo, se faz necessário voltarmos os olhos aos princípios da Educação do Campo percebendo conquistas e limites da construção por esse outro projeto educativo, sobretudo para elaboração dos

desafios para a continuidade do trabalho durante os próximos governos. Entre as metas traçadas, destacamos os 31 eixos e, em especial, os eixos 3, 4 e 5²⁶ presentes no diálogo desde o final da década de 1990 até atualidade. Sobre os quais, tem dialogado por meio do acúmulo de forças de organizações populares, produções teóricas e práticas, sobretudo da pesquisa, elaboração de políticas públicas no atendimento aos direitos dos sujeitos dessa educação.

Analisando as discussões entre representantes das Instituições de Ensino Superior - IES, MST e Departamento da Diversidade - DEDI da SEED/PR. Compreendemos que a demanda dos sujeitos em procurar escolas que correspondam as suas identidades culturais tem aumentado. Devido a luta social estabelecida entre os Movimentos Sociais do Campo que se mantém articulados pelo desenvolvimento do campo e que tem elevado os índices de escolarização na zona rural.

De acordo com dados estatísticos fornecidos pelo Departamento da Educação do Campo da SEED/PR, o Paraná possui 184 municípios com características rurais; 23,7% dos estudantes na zona urbana vivem na zona rural; 11% das matrículas nas escolas urbanas são de crianças que moram no campo, os quais utilizam transporte escolar para frequentar as aulas; existem 30 Núcleos de Educação do Campo no Paraná, sendo assim trabalham 31 técnicos nos Núcleos de Educação do Campo no Paraná; 20 escolas itinerantes. O Paraná, ainda, possui o Comitê de Educação do Campo, no qual tem como uma das universidades representantes a Universidade Estadual de Maringá - UEM. Em relação ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, constatou-se que no ano de 2000 a 2009, houve um crescimento de 33% de matrículas de jovens camponeses nas escolas do campo. Em relação a formação docente observamos que 49% dos professores atuantes no campo são sujeitos da referida organização social, o restante são professores temporários, fato identificado pelo VI Simpósio Estadual da Educação do Campo²⁷ como prejudicial ao andamento do trabalho nas escolas e cerca de 7000 professores que atuam no campo declararam que vivem na zona urbana²⁸.

A partir dos dados retratados nesta pesquisa, consideramos que as políticas, bem como as articulações estabelecidas devem propor o aumento de vagas para o ensino médio; contratação de professores exclusivos para o campo; contratação de vagas para professores nas escolas itinerantes e ofertar cursos de formação inicial e continuada para os professores.

Considerações Finais

As considerações aqui apresentadas não visam concluir a temática, pois esta continua em constante movimento acompanhando a historicidade dos sujeitos e objeto da pesquisa. No entanto, se compromete em ser um artigo que traz reflexões buscando evidenciar as questões sociais, econômicas, ideológicas e políticas dos quais constituem os espaços das relações sociais que podem produzir e transformar modos de vida.

Percebemos que em meio a condição de globalização do capital, as terras e as relações no território camponês tende a responder a demanda do agronegócio, perpetuando o consenso hegemônico aos espaços que tem apresentado resistência ao

neoliberalismo. A esses espaços resistentes constituídos pelo MST, a tomada de consciência contraposta ao ideário neoliberal tem se fundamentado por meio da Educação do Campo objetivando a luta social contra a realidade neoliberal que coloca a classe trabalhadora do campo em situações precárias de vida marcadas pela ausência de políticas públicas para o campo.

Diante das constatações das articulações entre os Movimentos Sociais do Campo e o Estado sobre a Educação do Campo, compreendemos que os espaços para articulação dos diálogos entre Estado e MST estão condicionados às temporalidades governamentais que representam limites ou possibilidades da conquista de políticas públicas permanentes, pois a Educação do Campo é uma política pública de caráter social, isto é, são políticas sociais compensatórias e/ou focalizadoras. No entanto, independentemente das contradições, da existência ou não de espaços de diálogos entre o Estado e camponeses, a luta social continuará sendo fundamentada em fomentar políticas públicas brasileiras (Políticas de Estado) ao direito dos camponeses que estão sendo construídas desde a década de 1980.

No sentido de fomentar os diálogos entre Movimentos Sociais do Campo e o Estado sobre a Educação do Campo, cabe aos pesquisadores e pesquisadoras das universidades na práxis educativa contribuir para a articulação dos “motores” da história, aqueles que por meio de suas concepções, visões de mundo, escola, educação e entre outros, ou seja, “Movimentos” Sociais não deixem esmorecer o debate principal girando em torno dos direitos sociais e luta social por emancipação social, política e, sobretudo, humana, visando a formação de um sujeito coletivo do campo, reconhecedor e construtor da história pessoal dos que compõem os movimentos e da história do sujeito coletivo (organizado em movimento social de trabalhadores do campo) inseridos na luta de classes antagônicas. E é por meio do compromisso da Educação do Campo que os sujeitos sociais do campo organizados coletivamente lutam por transformação social, superando a sociedade capitalista atribuindo materialidade para a educação objetivada pela transposição dos limites do capital.

NOTAS

² Coelho; Seidel (2009), afirmam que Tamoio vem do vocábulo de origem tupi Tamuya, que quer dizer “o velho, o mais antigo”. A Confederação dos Tamoios foi a revolta dos povos Tupinambá que viviam ao longo da costa paulista e carioca que lutaram contra a dominação dos portugueses.

³ Mais informações sobre Via Campesina ver <<http://viacampesina.org/en/>>. Acesso em 17 set. 2010.

⁴ As ocupações movimentam setores como os latifúndios, os militares, a mídia, o agronegócio, o Estado, a UDR, a CPT, o INCRA e os próprios camponeses.

⁵ A partir das discussões do I ENERA foi criado oficialmente em abril de 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Sendo responsável em executar as práticas e as reflexões teóricas da Educação do Campo.

⁶ O I ENERA foi promovido em parcerias com a Universidade de Brasília (UnB); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

- ⁷ Coordenação formada por Ana Catarina Braga (UNICEF), Elfi Fenske (MST) e irmão Israel José Néry (CNBB) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14).
- ⁸ Ver texto base em: FERNANDES, B. M. **Educação no meio rural**: por uma escola do campo. São Paulo: UNESP, 1997.
- ⁹ Cada Estado tinha como tarefa: o envio de relatório do encontro à Secretaria Executiva para, posteriormente, serem apresentados na Conferência. Embora quatro Estados não tiveram condições de realizar o encontro (Amazonas, Roraima, Amapá e Acre), alguns representantes estiveram presentes nas reflexões do evento nacional.
- ¹⁰ Os resultados desses textos podem ser encontrados no Caderno nº 01 “**Por uma Educação do Campo – Memórias**”, 1999.
- ¹¹ Com o fim da ditadura civil-militar houve a implantação das Bases Legais vigentes como o Art. 208 e 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e do Art. 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996. Textos que estimularam os camponeses a lutar por direitos e conhecê-los à medida que dinamizavam a história.
- ¹² Conforme Frigotto (2002); Benevides (2002); Ciavatta (2002); Neves (2002).
- ¹³ Os eventos ocorreram do dia 02 a 05 de novembro do ano de 2000.
- ¹⁴ Universidades participantes do Paraná: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Entre as organizações estavam presentes: INCRA, PRONERA e ASSESSOR.
- ¹⁵ O II CNEC realizou-se do dia 02 a 06 de agosto de 2004 com a participação da CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC e com o apoio de MDA/INCRA/PRONERA – MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA’S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSEED – CERIS – FETRAF.
- ¹⁶ Também fazem parte da Plataforma Nacional: UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, EMDA, FEAB, SINASSEFE, ANDES, CEFFA’S, SEAP/PR, MINC, AGB, CONSEED, FETRAF, CIMI, MEB, PJR, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, CAATINGA, ARCAFAR SUL/NORTE e FORUM QUILOMBOLA.
- ¹⁷ Sobre desenvolvimento no campo ver BRANDÃO, E. **História Social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003. Especificamente nos capítulos III e IV.
- ¹⁸ CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção I, p.32.
- ¹⁹ Professora da Universidade Federal de Pernambuco, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- ²⁰ Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996 e Resolução CNE nº 01/2002 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo.
- ²¹ Essas ações do Estado Mínimo são entendidas devido à posição que ele ocupa na esfera econômica internacional, no qual para receber primazias financeiras das agências internacionais de financiamento procura perpetuar políticas compensatórias e estabelece a “equidade”, ao invés de igualdade entre a sociedade. Sobre conceito de “equidade” consiste na igualdade de discursos “somos todos iguais, temos direitos as mesmas coisas”, mas nas ações governamentais são, principalmente após a década de 1990, são focalizadas aos mais necessitados, ou seja, a educação é direcionada para somente alguns.
- ²² Informações disponíveis na página da internet da Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/cec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=19>. Acesso em: 12 set. 2010.
- ²³ Guhur e Silva (2009, p. 140) explicam que agronegócio é “o novo nome das velhas relações

sociais capitalistas”.

- ²⁴ Não somente as orientações da CEPAL, mas de todas as agências internacionais. Essa ação é possibilitada a partir da expansão da acumulação financeira proposta pela mundialização do capital. Conceituação proposta por meio das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE/ UEM.
- ²⁵ Ver Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná – 10 anos da Carta de Porto Barreiro.
- ²⁶ O referido Simpósio foi realizado entre os dias 12 a 16 de abril de 2010, no Centro de Formação Continuada Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR, no qual representamos a Universidade Estadual de Maringá – UEM e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE/CNPq.
- ²⁷ Fonte: CEC/NRE ESCOLA, 2009.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. A construção da democracia no Brasil pós ditadura militar. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, E. **História social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 36, de 4 dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CECILIO, M. A; HIROSE, K; SILVA, I. M. S. e. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.
- CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2002.
- COELHO, A. C; SEIDEL, R. H. **Imagem e nacionalidade indígena em “Meu Querido Canibal” e a “Confederação dos Tamoios”**. Disponível em: < www.uefs.br/erel2009/anais/anaceliacoelho.doc >. Acesso em: 15 set. 2010.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 2., 2004, Luiziana. Disponível em: < <http://www.red-ler.org/declaration-ll-conferencia-educacao-campo.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2010.
- EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

- FERNANDES, B. M.; Questão agrária: conflituosidades e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_OA.pdf>. Acesso em 19 set. 2010.
- FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GUHUR, D. M. P. **Contribuição do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2010.
- GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. Educação do campo: primeiras aproximações. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez, 2009. Disponível em: <[http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/search/authors/view?firstName=Domnique&middleName=Michèle%20Periot&lastName=Guhur&affiliation=&country="](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/search/authors/view?firstName=Domnique&middleName=Michèle%20Periot&lastName=Guhur&affiliation=&country=)> Acesso em: 20 set. 2010.
- MESZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOLINA, M. C.; NÉRY, I; KOLLYNG, E. J. **Caderno nº 1** "Por uma educação básica do campo (memória)". Brasília: Setor de Educação, 1999.
- NEVES, L.M.W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. . In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- POULANTZAS, N. **Poder político e Classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. 2009, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Unb, Brasília, 2009.
- SAPELLI, M. L. S.; GATTI, S.; NAPOLI, A. P. Pedagogia do campo: a serviço de quem? In: CZERNISZ, E. C. S.; PERRUDE, M. R. S.; AOYAMA, A. L. F. (Org.). **Política e gestão da educação**: questões em debate. Londrina: UEL, 2009.
- SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.
- TOUSSANT, E. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra o povo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

Recebido em 20/10/2013

Aprovado para publicação em 08/12/2013