

PROPOSTA EDUCATIVA DO MST: UMA TENTATIVA DE AFIRMAÇÃO FRENTE A HISTÓRIA DE NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES*

Marli de Fátima Rodrigues
Departamento de Pedagogia
UNICENTRO, Guarapuava - Paraná

Resumo: Este artigo orienta-se no sentido de situar a educação popular e a educação rural, focalizando de um modo especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Procura identificar as ações desse movimento na esfera educacional, especialmente sua proposta educativa. A necessidade de um projeto de educação para o campo vem sendo enfaticamente colocada pelo MST. Procurando dar respostas à reclamação por um projeto de educação vinculada à prática social desenvolvida nos acampamentos e assentamentos e à luta pela terra e pela reforma agrária, a escola proposta pelo Movimento nasce como instrumento de luta, entendida como espaço de formação política, cultural e técnica.

Palavras-chave: Educação popular; educação rural; movimentos sociais; proposta pedagógica; currículo

* Este texto faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Da luta pela educação à educação na luta: memórias, narrações e projetos dos Assentados e professores do MST na Fazenda Giacometti”, realizada entre 1997 e 1999, na Escola Vanderlei das Neves, Assentamento Ireno Alves dos Santos, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu, região centro-oeste do do Paraná, pela Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

Abstract: The purpose of this article is to deal with popular education and rural education, focusing on the Landless Peasants Movement, identifying their actions in the educational sphere and especially their educational proposition. The need of an educational project for the rural area has been emphatically stated by the Landless Peasants Movement. With the aim of giving a response to the claim for an educational project focused on the social practices developed at the camps and settlements, as well as on the fight for land for agrarian reform, the school proposed by the Movement emerges as an instrument of fight and place for political, cultural and technical formation.

Key words: Popular education; rural education; social movements; pedagogical propositions; curriculum

INTRODUÇÃO

Dados concretos apontam uma realidade perversa nas últimas décadas: quanto mais a exclusão social aumenta, mais projetos especiais são propostos para populações das periferias urbanas e para zonas rurais pobres. São vários os programas e projetos criados em nome da infância e adolescência pobres do nosso país que se apresentam com um caráter predominantemente assistencialista e classista¹.

O fato é que a sucessão destes programas e projetos não alterou o problema da infância e dos jovens excluídos; ao contrário, têm sido usados como mecanismos refuncionalizadores da exclusão, porque escamoteiam a realidade e atribuem às próprias vítimas a culpa pelos seus insucessos, quando não mostram sua face ainda mais perversa ao serem usados apenas por motivos eleitoreiros.

¹ Trata-se de instituições específicas que se propõem a educar crianças e adolescentes das classes populares. Na década de 50, tivemos o CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado pelo educador liberal Anísio Teixeira, que é posteriormente implantado também em Brasília, nos anos 60. Nos anos 80, surgem os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública, programa que se tornou polêmico por ser transformado em plataforma política. Outros programas, em nível estadual como o

Valla (1983), no texto “Algumas considerações sobre a questão da educação popular”, indica, entre outras coisas, que, na medida em que os processos de industrialização e urbanização se aceleram, os governos e outros setores das classes dominantes lançam mão da forma de educação popular que, até hoje, tem o intuito de melhor lidar com as supostas ameaças dos crescentes contingentes das populações trabalhadoras². O autor confirma que, historicamente, as práticas de educação popular obedecem mais às necessidades de expansão e consolidação do capitalismo do que ao objetivo de transformação social.

Soma-se a isso uma tendência, principalmente a partir da década de 60, de atribuir à educação um forte papel econômico, subordinando-a aos interesses empresariais. A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) refletia claramente esta vinculação.

Atualmente, no âmbito da política para o setor educacional, as perspectivas ainda são piores por estarem atreladas à orientação e financiamento de órgãos internacionais, entre eles, o Banco Mundial. Este passa a ser o grande definidor das políticas educacionais, como nos coloca Frigotto: “A educação básica, em seu conjunto, transforma-se hoje no nosso país num projeto especial, orientado basicamente pelo Banco Mundial, dentro da filosofia de alívio da pobreza e desenvolvimento de

PROFIC - Programa de Formação Integral à Criança e em nível nacional, os CAICs - Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente - e o PRONAICA - Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente, seguem a mesma tendência. As análises indicam um caráter compensatório, marcado também pelo viés clientelista. Uma reflexão sobre a natureza dos programas especiais destinados historicamente às classes populares, bem como as experiências recentes de educação integral no Brasil, são tratados no livro: RODRIGUES, M. de F. e BRANDALISE, M. A. T. Escolas especiais e visão classista: as bases históricas e conceituais da atenção integral à criança e ao adolescente. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 1998.

² Victor Vincent Valla nos afirma que, após 1945, a educação rural foi proposta como forma de conter o êxodo rural e a educação profissionalizante como meio de preparar a mão-de-obra e solucionar a questão social. Para aprofundamento, ver: VALLA, V. V. Algumas considerações sobre a questão da educação popular. Revista Fac. de Educação da UFF, Niterói 10 (1 e 2): jan/jun - jul/dez 1983. Também do mesmo autor: Educação Popular: “libertação das classes populares” ou socialização da verba pública? Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, 13 (2): 31 - 4, jul/dez 1986.

competências da empregabilidade” (FRIGOTTO apud RODRIGUES, 1998, p. 11).

Diante do quadro que se apresenta, parece que a sociedade estará fadada a defender a manutenção de uma escola vazia e até deformadora convivendo com o conformismo e refletindo o caráter excludente do desenvolvimento capitalista, permitindo que as leis selvagens deste sistema a regulem. Desse modo,

(...) um outro esforço para inventar a escola precisa ser feito. Esforço que parta de sujeitos históricos capazes de se contrapor e ultrapassar as próprias condições constituintes de uma cultura privatista tecida por opções político-econômicas concentradoras. Mas é importante que este esforço passe por um circuito prazeroso de afirmação da vida e atente para os movimentos da sociedade que permanentemente instalam vazios e oferecem possibilidades de intervenção (LINHARES, 1997, p. 143).

É necessário, então, explicitar o desejo de ver sacudidas tradições e conformismos e reinventar uma escola pública que não se apresente fragmentada e distanciada das experiências e da prática social das classes populares, que traduza seus anseios e que esteja baseada numa pedagogia comprometida com processos de transformação social. Porém, como afirma Linhares (1997),

(...) não temos um modelo pronto de escola que queremos. É preciso inventar uma nova escola. (...) Uma escola que represente desejos e projetos de quem concretamente a faz diariamente: alunos, professores, técnicos e auxiliares. Mas que não se limite a eles. A escola pública pertence à sociedade e precisa atender suas demandas múltiplas (LINHARES, 1997).

Urge, imediatamente que seja alargada a concepção de escola em que se coloque radicalmente contra uma educação discriminatória e reforçadora de mecanismos de exclusão social. Conforme coloca Grzybowski:

Temos que superar e nos libertar dos estreitos limites em que a educação é vista como caudatária do processo de desenvolvimento – fator de desenvolvimento, formadora de recursos humanos, formadora de capital humano – onde as questões educacionais se reduzem a uma contabilidade, em última análise, de custo/benefício (GRZYBOWSKI, 1986, p. 49).

Neste sentido, Grzybowski (1986) argumenta que a educação deve ser pensada em relação à questão da elaboração e apropriação de um “saber social”³.

Enfim, é necessário instituir uma nova concepção e uma nova prática de escola, conforme propõe Linhares (1996) “que se agasalhe nas condições complexas produzidas pela civilização, procurando reinventar um novo lugar para a escola, um lugar marcado pela pluralidade, com um compromisso ético, emancipatório”.

A partir da reflexão acima, pergunta-se: como fazer para que as propostas de educação para os filhos das classes trabalhadoras urbanas e rurais transcendam a perspectiva moralizante, compensatória e assistencialista? Quando existe vontade política, projeto político-pedagógico e trabalho responsável, é possível redefinir e disputar a direção de projetos alternativos para as classes populares?

Os argumentos até aqui levantados pretendem apontar para a necessidade urgente de novas concepções, currículo e um projeto político-pedagógico de escola e de educação voltados para a realidade e para melhores condições de vida e de trabalho das classes populares. Isso significa emancipação e superação das desigualdades sociais.

Uma experiência que vem tomando corpo nas últimas décadas, sem dúvida, é a proposta alternativa de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Através do alargamento da participação

³ Por saber social, este autor entende “o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses. Trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe social, lhe dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações, e, enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta” (GRZYBOWSKI, 1986, p. 50).

política, sua proposta educacional parece apontar para a construção de uma nova sociedade, com vistas a romper com o modelo excludente e classista, já que apresenta um projeto educativo representante dos interesses das classes populares⁴.

Concordando com Grzybowski (1986, p. 51), para quem “a educação é um lócus de disputa e exercício de hegemonia no sentido gramsciano”, cabe nos perguntar: o MST, através de sua proposta educativa, aponta para a possibilidade de romper com a estrutura rígida e secular da escola burguesa e tradicional, definindo novos encaminhamentos para a sociedade e para a escola no que se refere ao currículo, à gestão e aos princípios de convivência? A escola proposta pelo coletivo de educação do Movimento se apresenta como um dos instrumentos de conscientização no processo de apropriação e transformação da realidade, constituindo-se num lugar onde o indivíduo se torna sujeito, participante, ativo, num lugar de formação técnica e política, lugar de vivências, de trocas, lugar onde a teoria e a prática se fundem no sonho de uma sociedade mais igualitária? Enfim, qual é o lugar do MST no processo de transformação social?

EDUCAÇÃO URBANA VERSUS EDUCAÇÃO RURAL

A educação escolar tem negligenciado a educação do meio rural e, quando a atende, impõe um modelo de educação espelhada nos conteúdos e valores urbanos. Para Fonseca (1989), “no que tange às questões tomadas como específicas da educação do meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excludente” (FONSECA, 1989, p. 19).

As propostas educativas adotadas nas cidades se constituem como modelo hegemônico, pois demonstram a grande influência do mundo urbano sobre o rural. Confirmam, desse modo, que “tradicionalmente a escola vem sendo estimuladora do êxodo rural, seja pela supervalorização

⁴ Os resultados já são reconhecidos por prêmios como o “Educação e Participação” pela contribuição à melhoria da qualidade das escolas públicas no meio rural, concedido em 1995 pelo UNICEF, órgão da ONU.

da cultura urbana seja pela sua omissão em relação aos problemas da realidade rural” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, nº 4, p. 10).

A realidade escolar tem demonstrado que este distanciamento entre a teoria e a prática tem como consequência um elevado índice de evasão e repetência, resultado da incompatibilidade do calendário escolar e do decorrente desinteresse do aluno. Em alguns casos, ocorre o deslocamento para a zona urbana daqueles que pretendem continuar dentro do processo de escolarização; em outros, simplesmente o abandono⁵.

No texto base para Conferência Nacional Por uma educação básica do campo⁶, foram apresentados alguns indicadores da realidade da Educação Básica no campo. Segundo o documento, a escola do meio rural vem sendo tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro e apresenta os seguintes problemas: falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; currículo alheio à realidade do campo; em muitos lugares atendidas por professores/as com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais não tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade; deslocada das necessidades e das questões da agricultura familiar; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses camponeses, do conjunto de trabalhadores e de suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

RURALISMO PEDAGÓGICO

A preocupação com a educação rural, segundo Fonseca (1989), data da passagem da primeira para a segunda década do século passado,

⁵ Dados do IBGE de 1995 apontam que 32,7% da população do meio rural, que tem acima de 15 anos, é analfabeta. E estes são dados relativos, porque o próprio IBGE esclarece que não participaram deste censo as populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá.

⁶ Texto Base para a Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, realizada entre 27 e 31 de julho de 1998 (Luiziânia/GO, p. 21 e 22).

pela necessidade de conter a migração rural para as zonas urbanas. Nessa época, as elites brasileiras acreditavam ser a educação o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção. Este movimento, que foi denominado “ruralismo pedagógico”, trouxe pela primeira vez para discussão os problemas concretos da educação rural no país, mas, ao mesmo tempo, imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que passa a acompanhar os movimentos oficiais de Educação Rural. “Para as elites, era fundamental a manutenção do ‘status quo’ (principalmente da estrutura agrária), desde que também não faltassem braços para a lavoura nem se reduzisse a produtividade do campo” (FONSECA, 1989, p. 19). Acreditava-se que a escola rural poderia responsabilizar-se pela fixação do homem no campo.

Segundo Fonseca (1989), na história da educação da classe trabalhadora rural, os anos 40 representam o enraizamento de dois problemas contra os quais ela luta até hoje: a negação da escola para si e seus filhos, ou seja, a impossibilidade real e concreta de acesso ao saber sistematizado e a compulsoriedade dos projetos educativos não escolares não exigidos pela reprodução ampliada do capital.

Diante desta constatação, a autora, apoiando-se em Ianni, afirma que a política de educação básica para a classe trabalhadora rural tem se mantido como uma política de “não resolução de problemas”. Acrescenta ainda que essa constatação permite

(...) inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica (FONSECA, 1989, p. 19).

Este quadro revelador de um desprezo pela escola rural pouco se alterou no decorrer dos anos. Além do “ruralismo pedagógico”, outras experiências nascidas nas décadas de 40 e 50, através de modelos importados, apareceram no quadro mais amplo da educação brasileira,

mantendo o caráter conservador, e que passam a atingir, além da escola rural, o homem adulto do campo.

CIDADE/CAMPO: O PAPEL QUE A EDUCAÇÃO OCUPA NESTA RELAÇÃO

Fonseca (1989) sugere que as questões ligadas aos problemas educacionais rurais e de suas “escolas rurais” não devem ser debatidas exclusivamente pela população rural, pois este é um problema inerente à sociedade brasileira. “Logo, falar na relação cidade/campo hoje, no Brasil, e do papel que a educação ocupa nesta relação é falar de um problema político que é de todos os segmentos da sociedade...” (FONSECA, 1989, p. 19).

Discutir educação para o campo pressupõe repensar o modo de fazer a escola, repensar práticas de educação em que os conteúdos não têm referência à prática social e histórica concretas; pressupõe deixar de considerar os problemas de forma estritamente técnica e parcial; pressupõe admitir que não é possível pensar as questões educacionais brasileiras fora do âmbito da relação Estado e Sociedade; e, principalmente, pressupõe colocar-se contra este “arremedo de escola” existente nas zonas rurais, tendo claro que: “(...) É preciso, porém, explicar a gênese e a reprodução desse arremedo, que, evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira” (FONSECA, 1989, p. 20).

A escola a ser oferecida às populações rurais deverá estar necessariamente vinculada à sua realidade e seus interesses e sobretudo estar ligada às questões locais, regionais e nacionais. Retomando a reflexão da autora citada, o equacionamento das questões relativas à educação das populações rurais não poderá ser meramente técnico nem parcial, mas necessariamente político, nacional.

Esta é uma realidade que não pode ser desconsiderada, mesmo porque percebemos que, a cada dia, as classes populares se conscientizam do grande valor da escola para a participação social e política na sociedade e passam a reivindicá-la numa luta que vai para além da garantia de acesso à escola. Torna-se preciso conquistar as condições de permanência dos alunos no sistema escolar (SPÓSITO, 1989).

Este movimento de luta/conquista de escolas tem acontecido dentro dos acampamentos e assentamentos rurais do MST. Através deste movimento inaugura-se um movimento que busca recolocar o “rural” e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. É urgente implementar um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo. A educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão.

Percebemos que a educação básica constitui um direito cada vez mais valorizado no meio rural. É nesta perspectiva que vem trabalhando o MST, segundo o 12º ponto do Manifesto de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com projeto pedagógico e político que fortaleça novas formas de desenvolvimento do campo, baseados na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

A EDUCAÇÃO NO MST: EM BUSCA DE NOVOS PROCESSOS ESCOLARES

Diante do caráter excludente das escolas tradicionais oferecidas pelos nossos governantes, o MST vem tentando criar uma proposta educativa alternativa, enfatizando que:

A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade, da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo” (Cadernos de Educação, n.º 8).

É importante destacar que a educação para o MST é entendida com uma das dimensões da formação, tanto em sentido amplo da formação humana como no sentido restrito de formação de quadros para a

organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. Suas principais bandeiras de luta são: educação pública com financiamento estatal, disseminação da cultura e do direito à educação.

Efetivamente, a luta para assegurar o direito das crianças à escolarização dentro dos acampamentos e assentamentos se deu inicialmente na Fazenda Anoni, no Rio Grande do Sul, por iniciativa de pais e professores⁷. Inicialmente era preciso educar as crianças mesmo nos acampamentos e depois garantir escolas públicas na terra conquistada. Este processo desencadeou-se a partir dos anos de 1985 e 1986. Em 1987, foram realizados vários encontros, dentre os quais o “1º Encontro Nacional de Educadores do MST”, realizado no Espírito Santo, no qual foram formuladas as bases que acabaram sendo o centro de toda proposta pedagógica do Movimento, denominada “Como fazer a escola que queremos”⁸. A partir de 1987, foi articulado em nível nacional um setor específico para tratar da questão do direito à educação e à escola das crianças e dos jovens sem-terra, o Setor de Educação do Movimento Sem Terra. Nos Estados, eles se organizam em coletivos.

No Caderno de Educação de nº 8⁹, publicado em julho de 1996, estão sintetizadas as reflexões iniciais denominadas Princípios da Educação do MST, que se dividem em princípios filosóficos e pedagógicos.

Os Princípios Filosóficos dizem respeito à visão de mundo, concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao entendimento do que é educação, remetendo aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST. São eles: Educação para a

⁷ Um relato sobre a história da educação nos acampamentos dos sem-terra é descrita em detalhes no capítulo V do livro Assentamentos, cuja referência se encontra no final deste trabalho.

⁸ Trata-se do Caderno de Educação nº 1, que traz a proposta pedagógica geral do MST para as escolas de acampamento e assentamento. O texto explica o que é a metodologia do Partir da Realidade e traz sugestões de como desenvolver um currículo centrado na prática e que atenda as reais necessidades das comunidades assentadas e da organização do Movimento. Enfim, trata do conjunto do currículo de 1ª a 4ª série, sem entrar nos detalhes próprios de cada área ou de cada série.

⁹ Este caderno foi escrito, pela primeira vez, em agosto de 1992 e publicado como Boletim da Educação nº 1, reeditado depois de feita uma revisão e atualização. Tornou-se um dos materiais mais usados para estudo e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do MST nos Estados.

Transformação Social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; Educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Estão explicitados também neste caderno os Princípios Pedagógicos que se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. São eles:

- 1º) Relação entre prática e teoria.
- 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
- 3º) A realidade como base da produção do conhecimento.
- 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis.
- 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- 7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
- 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- 9º) Gestão Democrática.
- 10º) Auto-organização dos/das estudantes.
- 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das.
- 12º) Atitude e habilidades de pesquisa.
- 13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Segundo Caldart (1997), “a breve trajetória do MST no campo da educação vem se desenvolvendo através de dois eixos complementares (às vezes com tensões) entre si: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia” (CALDART, 1997, p. 31). Da combinação desses dois eixos resultou o que ficou conhecido como a Proposta de Educação do MST, em torno da qual já existem sistematizados alguns elementos de reflexão¹⁰.

¹⁰ Ver CALDART, R. S. Educação em movimento: formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 39-47.

POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Fica claro que a via de construção de um projeto pedagógico e político dentro dos assentamentos em nada tem a ver com o movimento que marcou a educação dos anos 40 e início dos anos 50, ou seja, o ruralismo pedagógico. O que se discute dentro do Setor de Educação é como garantir às pessoas do campo o acesso a uma educação de qualidade. Segundo eles, “queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, à cultura do povo trabalhador do campo”¹¹.

Portanto, contrariando as tendências apontadas principalmente a partir da década de 70, quando muitos estudiosos se desinteressaram pelo “rural”, atualmente, “com os projetos de assentamento e a organização da cooperação entre os pequenos agricultores se ampliando, há necessidade de reconhecermos a importância da escola no campo e do campo”¹².

Porém há de se reconhecer que este movimento está se iniciando e se constitui numa tarefa nada fácil, conforme nos coloca uma das lideranças do Setor de Educação do MST:

O MST tem presente que, assim como o conjunto do programa de Reforma Agrária que defende, esta proposta de educação é ainda em grande parte um sonho, diante da situação atual de nosso país,

¹¹ A utilização da expressão campo e não mais a usual meio rural tem o objetivo de refletir sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart: “quando discutimos a educação do meio rural estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (Texto-base para a Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, p. 9, realizado entre os dias 27 e 31 de julho de 1998, em Luizânia/GO).

¹² De acordo com a projeção do geógrafo Bernardo Fernandes – UNESP –, com base nos dados do Anuário Estatístico do Brasil – 1996, o Brasil contará com aproximadamente 27 milhões de pessoas vivendo no campo em 2020 (Retirado do texto citado acima).

neste campo. O desafio é seguir nesta luta permanente até que o sonho vire realidade: até que a Reforma Agrária se faça, até que o Estado se democratize e se comprometa com as causas do povo e até que as transformações sociais produzam justiça, igualdade, dignidade humana. Daí certamente não haverá mais sem-terra fora da escola; porque não haverá mais em nosso país trabalhadores sem-terra e sem trabalho e nem haverá mais crianças, jovens e adultos fora da escola (CALDART, 1997, p. 46).

O IDEAL DE UMA SOCIEDADE TRANSFORMADA

Haddad & Di Piero (1993) citados por Pizetta (1999, p. 38), realizaram um estudo de caso sobre a educação do MST nos municípios de Bagé e Sarandi, Rio Grande do Sul, com o objetivo de identificar elementos inovadores presentes nessa práxis educativa. Destacaram “que o elemento inovador na práxis educativa do MST dirigida à escolarização refere-se ao sentido de apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação profundamente ligada ao seu projeto social”. Nesse sentido, Pizetta reforça que o MST tenta desenvolver uma nova concepção de escola pública, como sendo aquela mantida pelo Estado, mas orientada de acordo com os objetivos gerais da organização à qual os assentados pertencem.

Segundo Caldart (1997), o MST luta por educação, porque faz educação – seus sujeitos vivem no cotidiano uma diversidade de processos educativos. “A organização do MST e as lutas pela terra e pela Reforma Agrária estão encharcadas de pedagogia, de relações pedagógicas”. Deste modo, o que se tem observado é que:

...os Sem-Terra passam a se preocupar cada vez mais com a educação e com o direito à escolarização. (...) Além de um direito de cidadania, acaba sendo uma necessidade colocada pela própria complexidade que aos poucos suas lutas e suas organizações vão assumindo (CALDART, 1995, p. 05).

O Programa de Reforma Agrária do MST sinaliza o desejo de construir um novo modelo de desenvolvimento rural dentro dos assentamentos. Diante disso, as práticas educacionais não podem desconsiderar a luta pela reforma agrária e os desafios que se colocam para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Um dos princípios fundamentais propostos pelo MST está sintetizado nesta frase: “Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos” (Cadernos Princípios da Educação nº 8).

A força da educação está na sua dimensão política, entendida como incubadora da cidadania, podendo colaborar na formação de uma sociedade mais democrática e igualitária, conforme consta no material produzido pelo setor de educação do MST. É nessa perspectiva que deve se orientar a proposta pedagógica a ser implementada nas escolas dos assentamentos rurais.

Conforme salienta Gramsci (1968, p. 8), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Este Movimento vem demonstrando esta preocupação. À escola cabe responder às demandas tanto de ordem técnica e científica quanto social.

A FORÇA DO COLETIVO

A grande preocupação do Movimento é com a formação de quadros e intelectuais – intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano – para reforçar a organização e conduzir as lutas pela reforma agrária, buscando sua difusão e fortalecimento. Segundo Gramsci:

Cada grupo social nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 1968, p. 3).

O MST procura, através da escola e de um sistemático processo de formação política, criar seus intelectuais, fazendo com que os envolvidos

com o processo de luta pela terra se conscientizem de sua situação e passem da condição de classe em si à de classe para si. Segundo o mesmo autor “todos os homens são intelectuais, (poder-se-ia dizer então) mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1968, p. 7). A força do movimento se dá pelo seu processo de articulação e organização. Desse modo, quanto maior o número de pessoas atuando enquanto intelectuais orgânicos, maior será a sua força. Esse processo vem sendo desencadeado pelas lideranças deste Movimento que acreditam na busca de uma consciência política mais autônoma com condição indispensável para a emancipação desses sujeitos.

PARA NÃO CONCLUIR

Além de desenvolver um importante papel na luta pela terra, pela reforma agrária e pela conquista dos direitos da cidadania para as classes trabalhadoras, os sem-terra e o MST atualmente são protagonistas da luta por uma educação para o campo. Para este Movimento, a luta pela reforma agrária começa com a conquista da terra e não pára aí. Defendem também o direito de acesso ao crédito e à assistência técnica na produção, garantindo, desta forma, a viabilidade econômica e social dos assentamentos. A conquista da terra é apenas o início de um processo de luta pela cidadania, do mesmo modo que a luta pela educação não se restringe à conquista da escola pública dentro dos acampamentos e assentamentos. O Movimento defende, sim, um projeto de educação a partir dessa realidade.

Algumas experiências nascidas dentro de escolas dos assentamentos vêm revelando a existência de práticas educativas com as crianças e jovens das classes populares que buscam transcender a perspectiva reducionista, partindo do caráter legítimo dos seus valores, dos seus conhecimentos e de sua cultura. Seria este, então, o caminho que se constituiria numa grande força positiva para a revitalização da escola pública? Qual a participação das famílias e dos professores neste processo?

O MST apresenta um direcionamento político para estas escolas e cria uma concepção de escola, sintetizada nos seus princípios pedagógicos e filosóficos, a qual pretende implantar em oposição à proposta oficial de

ensino. Apesar da precária formação dos professores e da complexidade que é trabalhar em áreas de assentamento, o interessante é perceber que esse processo vem sendo construído coletivamente e que os/as professores/as vêm assumindo como sua a questão política, envolvendo-se com a proposta de educação específica para esta escola. O que confirma mais uma vez aquilo que enfatizou Linhares (1997, p. 146): “Afinal, como temos repetido tantas vezes, a invenção de uma nova escola não se pode fazer só com os professores, mas não se fará sem eles”.

Outras questões se abrem a partir deste momento: quais seriam os elementos que se colocam hoje como essenciais para se pensar a formação inicial e continuada de professores? A formação continuada seria suficiente para assegurar as mudanças esperadas? O que significa trabalhar dentro de um contexto de assentamento? Uma formação docente intimamente articulada com o projeto de escola para o campo seria o caminho para sua efetivação na prática? Quais as contribuições da Universidade nestas discussões? Não teriam estes/as professores/as do ensino superior um outro projeto que acreditam ser o melhor para os/as professores/as das escolas do assentamento? E, ainda, a entrada da Universidade pode ser fundamental para que se criem as condições básicas necessárias para que se garanta um projeto que procure atender verdadeiramente aos interesses das famílias assentadas?

Várias foram as lições aprendidas no desenvolvimento desses caminhos que também me atravessaram e me ampliaram. Uma delas, sem dúvida, é que para que se possa viabilizar uma proposta alternativa e inovadora de escola como quer o MST, é necessária a participação consciente e ativa dos/as professores/as. E isto requer mais do que capacitação técnica. Exige comprometimento político para a construção prática da proposta. Apesar da manifesta postura humana e social crítica dos educadores e seu engajamento na realidade local, esse aperfeiçoamento não poderá ser obtido com ações isoladas e tímidas, mas sim, com um processo permanente de estudo, incentivo e acompanhamento em que se conjuguem práticas, reflexões, participações culturais, estudo sistemático e esforços sempre avaliados compartilhadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Os movimentos sociais e a escola do sonho possível. Porto Alegre: 1995. (mimeo).

COUTINHO, C. N. Gramsci: fontes do pensamento político. Porto Alegre: L & P, 1981.

FONSECA, M. T. L. da. Escolarização das populações rurais na nova LDB. Educação em Revista. Belo Horizonte (9): 18-21, jul. 1989.

FUNDEP. Coragem de educar: um projeto de educação popular para o meio rural. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, M. da G. Poder local e movimento de cidadãos. Revista Contexto e Educação, ano IV, n.15, jul./set.1989.

_____. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRZYBOWSKI, C. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. Vozes: Petrópolis, 1991.

_____. Pedagogia dos movimentos sociais no campo. In: Educação e constituinte. Anais da IV CBE. Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1986 p. 941-952.

_____. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e educação. UNIJUI, 1 (4): 47-59, out./dez. 1986.

LINHARES, C. F. S. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

_____. Destruição e reinvenção da escola pública: tensões na formação dos professores. Projeto de Pesquisa, 1996. (mimeo).

_____. O direito ao saber com sabor: Supervisão e Formação de Professores na Escola Pública. In: SILVA JÚNIOR, C. e RANGEL, M. (Orgs.) Nove olhares sobre a supervisão. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como se organiza o MST. Cadernos de Formação nº 5. 2.ed. São Paulo: março, 1986.

_____. A luta continua: como se organizam os assentamentos. Cadernos de Formação nº 10. Junho, 1996.

_____. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Cadernos de Formação nº 18. São Paulo: 1991.

_____. Programa de Reforma Agrária. Cadernos de Formação nº 23. São Paulo: julho, 1995.

_____. Como fazer a escola que queremos. Boletim de Educação nº 1. São Paulo: 1992.

_____. Escola, Trabalho e Cooperação. Boletim de Educação nº 4. São Paulo: novembro de 1995.

_____. Princípios da Educação do MST. Cadernos de Educação nº 8. julho. São Paulo: 1996.

PIZETTA, A. Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 1999.

PULILO, M. I. Terra à vista... e ao longe. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

RODRIGUES, M. de F. e BRANDALISE, M. A . T. Escolas especiais e visão classista: as bases históricas e conceituais da atenção integral à criança e ao adolescente. Ponta Grossa: Editora da UEPG: 1998.

SPÓSITO, M. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público. São Paulo: Loyola, 1984.

VALLA, V. V., GARCIA, R. L. A fala dos excluídos. Cadernos CEDES. nº 38, Papirus.

VALLA, V. V. Algumas considerações sobre a questão da educação popular. Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói 10 (1 e 2): jan/jun - jul/dez 1983.

_____. Educação popular: “libertação das classes populares” ou socialização da verba pública? Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói, 13 (2): 31 -4, jul/dez, 1986.