

A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais

Vagner Luiz Kominkiewicz¹, Adriana D'Agostini²

¹Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Padre Salvador, 875. Florianópolis - SC. Brasil. ²Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Autor para correspondência/Author for correspondence: vagnerluka@gmail.com

RESUMO. Este artigo trata da Educação do MST em sua relação com o Estado e os organismos multilaterais, sintetizada na política de Educação do Campo. Nossa investigação fundamentou-se na análise dos documentos do MST, do Estado e dos organismos multilaterais, entrevistas e questionários. A partir deste estudo, chegamos à conclusão que o caráter de classe da educação no MST fica subsumido ao consenso que se inicia a partir do I ENERA, focado na luta pela educação centrada na política pública de Educação do Campo, representando um consenso entre frações de classes antagonicas. Apontamos para a necessidade de uma educação da classe trabalhadora, que neste momento se dá com limites e contradições, mas a reconhecemos como necessária para a construção de experiências para um acúmulo de forças futuro.

Palavras-chave: Educação do MST, Educação do Campo, Luta de Classes, Estado, Política Pública.

Education in the MST before the State and public policy of Rural Education under the influence of multilateral organizations

ABSTRACT. This article deals with the Education of the MST in its relationship with the State and multilateral organizations, synthesized in the Rural Education Policy. Our research was based on the analysis of the documents of the MST, the State and multilateral organizations, interviews and questionnaires. From this study we come to the conclusion that the class character of education in the MST is subsumed to the consensus that starts from the I ENERA, focused on the struggle for education focused on the public policy of Rural Education, representing a consensus between antagonistic class fractions. We support the need for an education of the working class, which in this moment is given with limits and contradictions, but we recognize it as necessary for the construction of experiences for an accumulation of future forces.

Keywords: MST Education, Rural Education, Class Struggle, State, Public Policy.

La educación en el MST del Estado y la política pública de Educación Rural bajo influencia de los organismos multilaterales

RESUMEN. Este artículo trata de la Educación del MST en su relación con el Estado y los organismos multilaterales, sintetizado en la política de Educación Rural. Nuestra investigación se basó en el análisis de los documentos del MST, del Estado y de los organismos multilaterales, entrevistas y cuestionarios. A partir de este estudio llegamos a la conclusión que el carácter de clase de la educación en el MST queda subsumido al consenso que se inicia a partir del I ENERA, enfocado en la lucha por la educación centrada en la política pública de Educación Rural, representando un consenso entre fracciones de clases antagónica. Aponemos para la necesidad de una educación de la clase trabajadora, que en este momento se da con límites y contradicciones, pero la reconocemos como necesaria para la construcción de experiencias para una acumulación de fuerzas futuras.

Palabras clave: Educación del MST, Educación Rural, Lucha de Clases, Estado, Política Pública.

Introdução

Este artigo é resultado e desmembramento de uma dissertação de mestrado que trata da trajetória da educação no MST na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e a política pública de Educação do Campo. O objetivo foi analisar em que medida a educação no MST manteve seu caráter de classe na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e as políticas públicas para a Educação do Campo, apontando para as possibilidades em curso. O estudo contou com pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas e questionário fundamentados teoricamente em Minayo (2004).

Para a apresentação da pesquisa por meio deste artigo, dividimos o texto em três partes. Na primeira parte, demonstramos que a educação no MST nasce de uma necessidade da luta pela terra e se consolida como uma formulação tática na luta pela Reforma Agrária. Embora carregue contradições em sua formulação, a educação no MST apresenta um caráter de classe em suas elaborações e vinculação com os objetivos desse movimento. Na segunda parte, demonstramos que o caráter de classe da educação no MST fica subsumido ao consenso que se inicia a partir do I ENERA, focado na luta pela educação centrada na política pública de

Educação do Campo, representando um consenso entre frações de classes antagônicas. A partir das conferências nacionais Por Uma Educação do Campo, o consenso se operacionaliza. E concluímos, apontando algumas tendências para a educação no MST frente à classe trabalhadora.

A construção da proposta de educação do MST

As primeiras discussões relacionadas à luta pela escola tiveram início a partir da ocupação de terra na fazenda Encruzilhada Natalino no ano de 1981, como consequência da preocupação dos pais em relação às crianças do acampamento. Os primeiros passos de luta por escola estão ancorados na necessidade básica de ter escola para as crianças acampadas com suas famílias nos primeiros acampamentos (MST, 2005, p. 13).

Para Paludo (2006, p. 16) havia a preocupação da educação voltada às crianças, jovens e adultos desde os primeiros anos da luta do MST. Em 1980, a preocupação inicial era com a educação das crianças – anos iniciais. Já, “em 1981, iniciam-se, também, as primeiras experiências isoladas em alfabetização de jovens e adultos” (Paludo, 2007, p. 16). Para a autora, a preocupação em relação à educação não era apenas de pais e professores, mas também “das lideranças e

de agentes de mediação, principalmente vinculados à Teologia da Libertação e ao sindicalismo combativo” (Paludo, 2007, p. 16).

Aos poucos a educação e a escola vão se articulando à luta pela terra. Ela nasce e é compreendida, segundo Dalmagro (2010, p. 168), pela necessidade da escola e a escola necessária à luta. Este seria o caráter inicial da escola no MST. Os vínculos entre a escola, à luta do MST e a realização da Reforma Agrária se estabelecem no final dos anos de 1980 quando a escola está articulada à luta dos sem-terra. É quando se avança para a compreensão de que a escola tem o papel de vincular o conhecimento e o processo educacional à organização dos assentados e às formas de trabalho e organização.

De acordo com Paludo (2007, p. 16), é no período inicial da construção da educação no MST que se lançam as bases para o fortalecimento da luta pela educação como um direito na sociedade brasileira. Bem como é neste período que se constrói uma base para as discussões entorno de que tipo de escola se quer para os assentamentos.

A partir da análise de documentos do MST referentes à educação, observamos uma convergência de ideias focadas na escola relacionada ao trabalho e ao desenvolvimento dos assentamentos. Embora observemos inicialmente que a

escola estava relacionada principalmente com a luta focada na transformação social e de formação de militantes do MST, nos parece haver uma focalização nas demandas do trabalho interno dos assentamentos. Isto nos parece mais evidente ao analisarmos o documento Boletim de Educação nº 4, Escola, trabalho e cooperação, publicado em 1994. Nele se expressa à intenção de fundamentar teoricamente a proposta de educação do MST, apresentando como “pilar” fundamental a relação trabalho e educação. Há uma defesa da construção de uma escola baseada nas dimensões do trabalho e da cooperação, uma escola “do trabalhador, da classe trabalhadora” (MST, 2005, p. 89). O documento faz uma clara defesa de fundamentos em que a escola deve ajudar a construir o assentamento, por intermédio de uma educação vinculada ao trabalho e à cooperação. Ligados aos objetivos e desafios postos para o MST, no período relacionado à cooperação e ao desenvolvimento dos assentamentos, defende que a escola “precisa ajudar para que o assentamento dê certo” (MST, 2005, p. 94), bem como que esta eduque para a cooperação agrícola; prepare para o trabalho capacitando tecnicamente e desenvolva nas crianças o “amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural” (MST, 2005, p. 95). Há uma defesa nesse documento de que a escola deve contribuir

para a construção do socialismo, preparando as novas gerações para que lutem por uma “sociedade sem explorados nem exploradores” (MST, 2005, p. 95).

A trajetória da escola no MST vai da luta pelo direito à escola nos assentamentos e acampamentos à negação do Estado como educador do povo. A negação do Estado se fundamenta na necessidade de construção de uma educação diferenciada, a partir da perspectiva do MST. O MST considera a educação ofertada pelo Estado insuficiente, por compreender que ela não corresponde às demandas de sair do estado de pobreza em que se encontravam as famílias assentadas, bem como não elevaria o nível de consciência necessário para as lutas sociais do MST.

Ao analisar os períodos da educação e da escola no MST, Dalmagro (2010) mostra que a partir da década de 1990 estão presentes elementos importantes que sinalizam para uma proposta de educação no MST que busca romper com os pilares fundamentais da escola burguesa.

O resgate da questão escolar no MST até aqui já nos permite identificar que estão postas as bases para uma inversão na perspectiva de escola nos aspectos políticos e pedagógicos. No primeiro, porque a escola deixa de formar para a cidadania burguesa, pelo contrário, visa à formação da consciência para mudar o mundo. Se ela continua formando para o trabalho, este já não se pretende mais

submetido ao mercado capitalista, mas buscando outras relações sociais. Pedagogicamente, a socialização do conhecimento não é mais tomada como neutra e estanque. Também aparece como desafio a construção de novos conhecimentos adequados a um novo modelo de desenvolvimento. Na forma de organização da escola também se propõem alterações. Enfim, com maior ou menor ênfase, os pilares fundamentais da escola burguesa estão sendo repensados (Dalmagro, 2010, p. 175).

A partir da elaboração dos Princípios da Educação no MST pelo Setor Nacional de Educação em 1996ⁱⁱ, percebe-se, conforme D'Agostini (2009, p. 115) o posicionamento político de classe presente nos princípios humanistas e socialistas, elementos da teoria marxista, das pedagogias contra-hegemônicas (principalmente da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire; a influência dos pedagogos russos e do cubano José Martí) e o socialismo como horizonte histórico. No próprio documento, encontramos a indicação de “obras de alguns autores clássicos” que influenciam em sua construção.

Para Dalmagro (2010, p. 179), é a partir da elaboração dos Princípios de Educação, pelo setor de educação do MST, que a noção de escola se alarga, indo além da escola primária de acampamento e assentamento, bem como do próprio setor de educação. Não há um rompimento com as diretrizes fundamentais das produções

anteriores feitas pelo setor de educação. Dalmagro analisa que a mudança dos Princípios em relação aos documentos anteriores sobre a fundamentação da proposta de educação do MST está na ampliação do modo de ver as perspectivas.

Amplia-se também porque a escola passa a ser vista com base num conjunto de práticas educativas que ocorrem fora dela, inclusive as ações educativas produzidas pela luta do MST (Dalmagro, 2010, p. 179).

Os Princípios de educação do MST são orientadores da ação que o Movimento propõe. Eles resultam das práticas realizadas anteriormente pelo MST e que, acumulados, apontam para dois pressupostos que se entrelaçam: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos. Os princípios filosóficos referem-se à visão de mundo, às concepções mais gerais relacionadas à pessoa humana, à sociedade e à compreensão do MST sobre educação. Os princípios filosóficos remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Já os princípios pedagógicos referem-se à forma, o método que se busca ao realizar os princípios filosóficos.

Conforme Dalmagro (2010, p. 179), é a partir da elaboração dos Princípios que o MST reconhece que a sua proposta de educação precisa contribuir com a luta de

classes. Destaca ainda outras ideias novas que surgem com a elaboração dos princípios ou novas ênfases que são atribuídas, tais como: a educação massiva ou educação como direito de todos; a educação omnilateral, ou voltada às várias dimensões do ser humano; a educação para novos valores afirmando a perspectiva socialista.

A partir dos Princípios é possível afirmar, conforme D'Agostini (2009, p. 117), que:

O MST e sua educação têm como eixo orientador de suas ações a luta de classes no campo e a convicção de construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova educação pautada nos fundamentos/valores socialistas e humanistas como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros.

Para Santos (2011, p. 173), a luta de classes no campo é o eixo orientador do projeto educacional do MST, somado à defesa da necessidade de construir novas relações sociais de produção. Para tanto, a educação deve se pautar em valores socialistas e humanistas. Conforme descrito nos princípios filosóficos de educação do MST, “Educação para a transformação social. Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST” (MST, 2005, p. 161), há sem dúvida uma

intencionalidade, um caráter político centrado na luta pela transformação social.

A preocupação em construir uma educação que se contrapõe ao Estado como educador do povo e que seja um elemento da formulação tática do MST na luta pela Reforma Agrária e para a transformação social que tem como horizonte o socialismo, aponta para uma educação de classe. “Trata, isto sim, de afirmar uma educação vinculada a uma classe que objetiva um horizonte de transformação social; uma educação que abra um leque universal para o conhecimento” (Kominkiewicz & Dantas, 2013, p. 201).

D'Agostini (2009, p. 166), ao tratar das reformas educacionais e políticas pautadas no neoliberalismo, considera que o MST na década de 1990 assume uma posição de resistência às políticas neoliberais com uma proposta de educação que se pretende de classe.

A educação no MST deu um salto de qualidade em 1996 com a elaboração e publicação dos princípios de educação do MST. A proposta de educação do MST assume um caráter de classe quando se mostra predisposta à luta pela transformação social. No entanto, outros elementos/contradições compõem a proposta de educação do MST para além de seu caráter de classe. Destacamos, conforme D'Agostini (2009) que “a secundarização da teoria e a fragilidade

teórica da proposta de educação do MST permitem desvios da prática política e educativa”, principalmente quanto ao ecletismo teórico e a fragmentação da prática pedagógica. Araújo (2007, p. 316) também considera a “falta de aprofundamentos teóricos da própria proposta pedagógica do MST” um problema. Esses elementos de contradição dão abertura para outras concepções educativas, bem como para as políticas educacionais de organismos multilaterais da década de 1990 adentrarem nas formulações das políticas educacionais também dos movimentos sociais e populares.

Além dos limites inerentes à educação, a década de 1990 apresenta uma conjuntura de expansão do MST para a sociedade. O fato de relevância é a fundação da Via Campesina, datada de 1993 (Ribeiro & Sobreiro Filho, 2012), da qual o MST toma parte e projeção internacional. Ampliam-se as articulações, os parceiros em âmbito internacional, possibilitando maior visibilidade do MST para a sociedade. Essa expansão do MST para a sociedade possibilitou parcerias não apenas com frações da mesma classe, em 1995, por exemplo, há uma aproximação do MST com frações de classes antagônicas, como veremos adiante. No item seguinte, buscamos demonstrar como o caráter de classe da proposta de educação

do MST é subsumido a partir da relação com organismos multilaterais e como as concepções da política geral destes organismos adentram para a educação do MST, resultando na Educação do Campo.

O consenso em torno da Educação do Campo

A partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)ⁱⁱⁱ, em 1997, o MST encampa uma luta pela educação calcada no campo das políticas públicas, assumindo para si a bandeira da Educação do Campo como tática na luta pelo acesso à educação, a fim de fortalecer a correlação de forças na luta pela hegemonia dentro da sociedade.

Embora muitas pesquisas tenham sido defendidas e se tenha trabalhado com a ideia de que a formulação sobre educação do MST é idêntica às formulações e práticas da Educação do Campo, corroboramos com D'Agostini (2009, p. 122) de que elas são diferentes e, mesmo que a Educação do Campo tenha se fundamentado na Educação do MST, aquela está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano no campo e de seus sujeitos. Já a educação do MST, como vimos, é uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra.

Sob o contexto das políticas neoliberais da década de 1990, iniciam-se as discussões entorno do que viria a ser a Educação do Campo. Segundo Dalmagro (2010, p. 180), foi a partir de 1998 que o debate sobre a Educação do Campo tem entrada no MST, “este debate se estende até hoje e deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento”. Para a autora, o MST, vinculado à Via Campesina, retoma gradativamente os conceitos de campo e campesinato, “apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população campesina” (Dalmagro, 2010, p. 180).

Para Kolling (2005, p. 23), o fato que fez reconhecer e projetar publicamente o trabalho realizado pelo MST na área da educação, abrindo portas para futuras parcerias, ampliando a responsabilidade do MST para com a educação e a luta por políticas públicas foi o prêmio Itaú-UNICEF, concedido ao MST no ano de 1995. Inclusive, segundo Kolling, o desdobramento deste prêmio resultou na realização do I ENERA.

Caldart, em entrevista concedida a Anhaia (2010, p. 74), afirma que os organismos multilaterais representaram simbolicamente a legitimação do MST perante a sociedade. Afirma ainda que havia dois fatores importantes que

possibilitaram a realização do I ENERA: o prêmio que o MST recebeu do UNICEF, reconhecendo o trabalho do MST com a educação nos acampamentos e assentamentos; e os encaminhamentos do III Congresso Nacional do MST, realizado em 1995, com o lema “Reforma Agrária: uma Luta de Todos”, ou seja, do MST para a sociedade.

No primeiro volume da coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, encontramos uma menção ao I ENERA, referente às parcerias e aos desafios levantados aos promotores do encontro. Dentre os desafios levantados, está um realizado pela representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, que convoca as entidades promotoras, principalmente o MST, a ampliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na educação.

O entusiasmo com o êxito do I Enera levou a representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, a desafiar as entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta 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, Nery & Molina, 1999, p. 13-14).

Na sequência do documento é demonstrado que o desafio levantado pela representante do UNICEF foi assumido pelas entidades promotoras do encontro,

resultando na Conferência por uma Educação Básica do Campo. Roseli Caldart apresenta mais detalhes sobre a provocação da representante do UNICEF em realizar um evento para além dos assentamentos da Reforma Agrária e a expansão de sua proposta de educação para “outros sujeitos que trabalham no meio rural”.

Foi exatamente a fala de encerramento da representante do UNICEF, Ana Catarina, que publicamente provocou o MST a convocar um evento semelhante que não fosse apenas dos assentamentos de Reforma Agrária, mas que envolvesse o campo como um todo. Ela tinha até conversado conosco informalmente, a gente pensou: quem somos nós pra puxar algo mais amplo? Foi uma conversa informal, e de repente, na mesa de encerramento ela falou: ‘- O MST não tem o direito de ficar discutindo apenas com ele mesmo’, no sentido de que o MST, pelo acúmulo que tem, pela luta que está fazendo pelo direito, ele tem obrigação de articular outros sujeitos do campo a fazerem um debate mais amplo sobre a educação no meio rural. Tem que juntar com outros sujeitos que trabalham no meio rural (Anhaia, 2010, p. 79-80, extrato de entrevista com Caldart).

O I ENERA impulsionou a ideia de uma conferência nacional, que veio a ser a “I Conferência por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998. Desafiados pela representante do UNICEF no I ENERA em “levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro”, as discussões vão no sentido da

“preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998”, onde estão presentes os “argumentos do batismo” do que seria a Educação do Campo (Caldart, 2012, p. 260).

Durante a realização do I ENERA, os participantes elaboraram um manifesto intitulado ‘Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária’. Destacamos a defesa expressa no Manifesto, em sentido mais amplo, da “escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade”, afirmando a necessidade de construir uma “identidade própria das escolas do meio rural” em vistas a novas formas de desenvolvimento do campo, “baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (MST, 1997).

A unidade que se estabelece a partir do I ENERA, entre frações de classes distintas (trabalhadores representados por Sem Terras, Sindicatos Rurais, Universidades e Burguesia representada pelos Organismos Multilaterais, por exemplo, a UNESCO), tem como ponto comum a luta por políticas públicas para a educação do campo. Caldart, expressa essa relação contraditória de interesses que coadunam na luta pelo direito à educação ao afirmar que: “tínhamos ideias diferentes entre pessoas que estavam lá,

posicionamentos inclusive políticos diferentes, mas, por exemplo, conseguiu-se em momentos da mística uma identificação” (Anhaia, 2010, p. 81, extrato de entrevista com Caldart).

A partir da entrevista concedida à Anhaia em 2010, Caldart demonstra a clareza de que a unidade que se estabeleceu a partir do I ENERA, entre frações de classes distintas, diz respeito unicamente a luta pelo direito à educação. Demonstra claramente a compreensão em relação aos objetivos de organismos internacionais – UNESCO e UNICEF, em “amenizar os conflitos”, estabelecer harmonia entre as classes a fim de manter a luta de classes sob controle.

Não se trata de uma aliança no sentido de projeto. Nós sabemos qual é o papel desses organismos ... Se a gente analisar as posições do UNICEF e da UNESCO, tanto mais da UNESCO, ela pode nos mostrar em que pé estão as crises do próprio capitalismo, porque justamente demonstra a intenção de amenizar os próprios conflitos, o que você faz para que certas ações não eclodam em conflitos mais fortes. Quando se vê que existe uma tensão no campo, pode-se apoiar determinadas iniciativas, indo na linha de como a gente age para a situação não ficar insustentável. Eu posso até ser favorável a Reforma Agrária para que isso não se transforme em algo efetivamente desestabilizador da sociedade. O papel desses organismos não é conjuntural, ele é estrutural. Que ajuste você faz na sociedade capitalista para que ela possa se manter capitalista? Para isso você tem que harmonizar, você tem

que manter a luta de classe, sem considerá-la evidentemente como luta de classe, sob controle (Anhaia, 2010, p. 79, extrato de entrevista com Caldart).

Em relação a esta unidade constituída entre classes distintas, Santos (2011) argumenta que há uma consonância no plano das formulações pedagógicas e políticas entre os fundamentos da Educação do Campo. Para o autor,

Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores” haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seria impossível. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO (Santos, 2011, p. 188).

A integrante do setor de educação do MST (Entrevista D2)^{iv}, ao relatar por meio da entrevista sobre a trajetória da Educação do Campo, ressalta que a relação que se estabeleceu com os parceiros do I ENERA, UNESCO, UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), UNB, é fruto de um contexto conjuntural de luta contra o Estado, representado na política

do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde a criação do setor nacional de educação do MST, em 1987, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores do MST, no estado do Espírito Santo, o MST vem construindo sua proposta de educação, quando, em 1997, “vai se deparar no ENERA com um contexto em que o governo de FHC estava fechando escolas” (Entrevista D2). A partir deste contexto, do alto índice de fechamento de escolas, a integrante do setor de educação do MST analisa que a ampliação da educação do MST para além do próprio movimento foi uma questão de sobrevivência frente à ofensiva política de FHC.

A outra integrante do setor de educação do MST, por nós entrevistada, também considera relevante o contexto político relacionado à ofensiva do governo de FHC com o fechamento de escolas do campo. O sentido de se unir com UNESCO, UNICEF, CNBB e UNB, diante da conjuntura da época, foi o de colocar as problemáticas do campo em debate na sociedade brasileira, bem como as perspectivas educacionais e a Educação do Campo.

Nesse momento conjuntural, para “fortalecer” a luta, utilizou-se como uma das táticas a construção de parcerias entre o MST, outros movimentos sociais do campo, Estado e Organismos Multilaterais.

Entendemos que nesse processo o MST secundarizou sua proposta educacional no que lhe é mais importante, a formulação teórica e revolucionária. A integrante do setor de educação do MST diz se tratar de um recuo a fim de avançar:

Era muito mais juntar parceiros neste momento do que você produzir uma proposta teórica e revolucionária. Na verdade o MST naquele momento histórico recua um pouco mais a sua proposta teórica para poder se juntar a seus parceiros. Os seus parceiros eram até mais atrasados politicamente, se é que podemos colocar assim, do que o próprio MST. O problema foi atrasar, recuar alguns passos atrás, e depois você não puxar os parceiros para frente, para o campo mais combativo. O problema me parece ficar nesse campo da constituição hegemônica mais reformista do que você avançar em um campo mais ofensivo, mais revolucionário (Entrevista D3).

Considerando as divergências estruturais ou o posicionamento de classe entre os movimentos sociais e os organismos internacionais, a unidade entre as frações de classes distintas aconteceu por meio da luta pelo direito à educação. Nos documentos relativos a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, percebemos os elementos que unificam as entidades promotoras na construção da Educação do Campo, bem como apontam elementos que constituem a trajetória da Educação do Campo.

A I Conferência tratou dos seguintes temas: a) desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil: municipalização; d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 17-18).

Em um trecho do documento nº 1 Por uma Educação Básica do Campo, é firmado unidade sobre a especificidade da Educação do Campo, o qual apresentamos abaixo:

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da “educação básica do campo”, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 15).

Também firma-se unidade sobre a educação como direito e como estratégia de inclusão. Outro elemento de unidade que destacamos entre as entidades promotoras refere-se às concepções e

princípios pedagógicos de uma escola do campo. O documento defende uma transformação na pedagogia escolar a partir da escolha de aprendizados que se deve construir, apontando para o “aprender a aprender” (UNESCO, 2010).

Ao sugerir uma transformação nos currículos escolares para as escolas do campo, em consenso com as políticas e diretrizes da UNESCO, o documento segue “afirmando a importância do aprender a aprender, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 68). Essas diretrizes resgatadas dos organismos multilaterais, construídas num conjunto de documentos elaborados com a finalidade, como vimos, de efetivar o processo de mundialização da educação, objetivando o ‘consenso ativo dos governados’ (Gramsci, 2007, p. 330), “passam a orientar a produção teórica e a elaboração político-pedagógica” (Titton, 2010, p. 188).

Após a I Conferência, é constituída a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, tendo como propulsores o UNICEF, a UNESCO, o MST, a CNBB e a UNB. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo representou a ampliação dos “sujeitos” que adentram na luta pela Educação do Campo. Além disto, vemos em Molina que a unidade

estabelecida via Articulação Nacional, centra-se na perspectiva da luta por políticas públicas específicas para o campo.

Com a Articulação Nacional dilata-se a possibilidade de ampliar as parcerias entre frações da mesma classe - por exemplo MST e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e até entre frações de classes distintas – MST, CONTAG, Organismos Multilaterais e o Estado. O critério de atuação em torno da construção da Educação do Campo que observamos no excerto acima considera movimentos sociais, entidades e organização de camponeses e outros que tenham preocupações ou interesses com a causa da educação do campo. Neste rol de parcerias ao redor da Educação do Campo foi possível a negociação entre frações de classes constituindo um movimento mais amplo pela efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. A pauta e as ações realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo comportam diferentes e até antagônicos sujeitos de classe. Por outro lado, constitui um movimento forte no sentido da realização das ações pretendidas. Mantendo as características de consenso entre classes, a Articulação Nacional realiza algumas ações em prol da Educação do Campo.

Destacamos aqui que uma das conquistas do Movimento por Uma Educação do Campo foi a promulgação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. A elaboração das Diretrizes representa um momento de maior aproximação com o Estado. A partir da proposição das Diretrizes, para as quais a CONTAG teve maior participação, o que não diminui a relevância da participação do MST nesse processo (Anhaia, 2010), Estado e sociedade dialogam para a regulamentação das Diretrizes.

A unidade que se constrói entre as forças que lutam pela Educação do Campo vai para além dos movimentos sociais e sindicatos. O Estado passa a regular a política de Educação do Campo a partir das Diretrizes. Contraditoriamente, o Estado passa a compor uma unidade com Movimentos Sociais e sindicais em prol da legalização das políticas de Educação do Campo. No entanto, o que vemos é uma convergência de frações de classes distintas e antagônicas que passa a ser “regulada” pelo Estado, em consonância com as estratégias do Capital. No bojo da elaboração e aprovação das Diretrizes, Anhaia (2010, p. 91) afirma que “uma força política que coaduna com a materialização da Educação do Campo é, contraditoriamente, a necessidade imposta

pelo capital de universalizar a educação básica, expressa no lema Educação para todos”.

A partir da ampliação da participação de entidades visando à regulamentação da política de Educação do Campo, se abre para a intervenção direta do Estado por intermédio de audiências públicas^v com a finalidade de elaborar as Diretrizes da Educação Básica. Sobre as audiências públicas, Anhaia destaca sua importância na relação entre sociedade civil (entidades dos movimentos sociais e sindicais) e o Estado:

As audiências foram importantes instrumentos para promover o debate com a sociedade civil e com Estado e para firmar alguns conceitos básicos defendidos por ambos, ficando evidenciado que o Estado aceita até certa medida as proposições da sociedade civil, principalmente quando quem propõe são sujeitos organizados coletivamente, sejam em movimentos sociais ou sindicatos (Anhaia, 2010, p. 91).

Note-se que o Estado passa a controlar as proposições a serem regulamentadas, dizendo o que pode e o que não pode ser transformado em lei, obviamente garantido os interesses da classe à qual é representante, afinal, “o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (Marx & Engels, 2007, p. 76).

À luz da análise do desdobramento do I ENERA, quando se propõe “levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 13), Oliveira e Dalmagro (2014, p. 107) consideram que há um processo de generalização e especificidade da Educação do Campo, pois desloca a educação da luta pela Reforma Agrária, principal instrumento de luta do MST, à especificidade do campo.

Enfatiza-se a perspectiva de que há no campo outro modo de vida, de cultura e trabalho, diferente de outros espaços da vida social. É de supor-se que nesta reformulação tenha ocorrido ou reforçado um deslocamento da educação num contexto de luta por Reforma Agrária para uma educação centrada na “cultura específica do campo”, definida de modo genérico (Oliveira & Dalmagro, 2014, p. 107).

A efetivação da Política de Educação do Campo, referente aos marcos normativos, se dá a partir da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo como base para sua elaboração o Parecer nº 36, de 04 de

dezembro de 2001. A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, sob o governo petista Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), bem como por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, reformula, amplia e regulamenta a Política de Educação do Campo a partir da Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002.

A luta política dos movimentos sociais, em destaque o MST, por dentro da efetivação da política de Educação do Campo toma nova perspectiva com o governo Lula. Para a integrante do setor de educação do MST, “com o governo Lula havia uma possibilidade de se avançar significativamente na política pública de Educação do Campo” (Entrevista D2). Ou seja, com a vitória eleitoral do PT em 2002 para presidência da república, representado pela pessoa de Luiz Inácio Lula da Silva, o MST passa a acreditar na possibilidade de avanços na luta pela política pública de Educação do Campo.

Nesse sentido, o MST constrói uma pauta reivindicatória, sendo uma das reivindicações “a criação de uma secretaria no MEC que lidasse com a política de Educação do Campo. O que foi ofertado ... era uma coordenadoria de Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade” (Entrevista D2).

As primeiras tentativas de luta pela política de Educação do Campo no governo do PT foram frustradas, e já sinalizaram o posicionamento do governo frente à luta dos trabalhadores do campo. A integrante do setor de educação do MST destaca que a efetivação da normatização da política de Educação do Campo significou “um deslocamento de lugar da Educação do Campo, tendo como marco a segunda conferência que não passa mais a existir e esse debate vai se dar agora em espaços institucionalizados, nos comitês e nos fóruns, e virou um debate acadêmico” (Entrevista D2).

A partir de 2008, há uma incorporação da luta pela Educação do Campo pelo Estado. A incorporação de uma educação específica/diferente para o campo, pautada pelos movimentos sociais, resultou no seu “aprisionamento na política” (Titton, 2010). Isto representa que a política de Educação do Campo passa definitivamente sob os ditames do Estado, afastando os movimentos sociais de uma interferência mais significativa na política. Segundo a entrevistada, inclusive o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, com a finalidade de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados^{vi}, perde a proximidade com os movimentos sociais.

Constata-se isto a partir do depoimento da integrante do setor de educação do MST, ao considerar que “o PRONERA, um programa que respondia diretamente na sua formulação e na sua execução a relação direta entre universidades e movimentos sociais, agora perde este caráter da participação efetiva dos sujeitos na sua elaboração” (Entrevista D2).

Na medida em que a Educação do Campo foi sendo institucionalizada ela foi incorporada pelo Estado - “é um ceder para incorporar e, hoje, não só do ponto de vista da incorporação, mas da derrota que a gente vem sofrendo na política de Educação do Campo” (Entrevista D2). Essa “derrota” fica mais evidente a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2010, sob o Decreto nº 7.352/2010. A partir do programa,

todas as políticas que estavam sendo executadas na Educação do Campo vão sofrer operações, ou de supressões ou de reconfiguração e aí foi adiado várias vezes o lançamento do PRONACAMPO visto que ele não era dialogado com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e nem com a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e não saía no orçamento (Entrevista D2).

A forma como foi construído o PRONACAMPO representa um distanciamento dos movimentos sociais organizados da possibilidade de

intervenção sobre a política educacional voltada ao campo. Fóruns de participação da sociedade como o FONEC^{vii} e a CONEC^{viii} não tiveram participação nas discussões entorno da criação do Programa. A política de Educação do Campo fica submetida ao controle do Estado ao passo que é institucionalizada afastando a participação da sociedade e dos movimentos sociais.

Ao analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Santos (2011) aponta que a perspectiva de Educação do Campo expressa no documento evidencia o idealismo formalista ao separar o campo da cidade, o documento entra em contradição “ao chamar de visão idealista o processo de industrialização e urbanização do meio rural por meio das empresas transnacionais que controlam e definem a produção, inclusive dos pequenos produtores” (Santos, 2011, p. 190). O autor segue afirmando a ausência das questões objetivas e atuais do campo no documento:

As migrações sazonais que transformam os agricultores em andarilhos em busca de ocupação temporária; além das questões relativas ao trabalho escravo e o trabalho infantil no campo não são mencionados no relatório, corroborando a perspectiva abstrata de rural e de educação do campo predominante nas proposições sobre esta temática (Santos, 2011, p. 190).

Para Santos, o caráter fenomênico da abordagem feita no parecer do Conselho Nacional de Educação, exclui a luta de classes e os problemas inerentes à natureza objetiva e histórica do capital reduzindo-os a uma questão de opções de vida e diversidades no campo (Santos, 2011, p. 190). Desta forma o próprio parecer expressa a compreensão que tem sobre o campo, ao considerar:

O campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (Brasil, 2012, p. 8).

Há uma busca pelo atendimento às diferenças e diversidades, que de fundo se relacionam com a necessidade conjuntural de possibilitar um mínimo de escolarização a toda população brasileira. Segundo Santos (2011, p. 190), este documento complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que diz respeito ao direito à educação diferenciada e à diversidade.

A legislação sobre Educação do Campo e as formulações teóricas acerca da temática no que diz respeito aos principais referenciais utilizados nas abordagens e pesquisas que tratam dessa modalidade de

educação, afirmam a centralidade “da cultura, do cotidiano, dos interesses dos alunos, da identidade e diferença. Trabalho, luta de classes, universalidade são negados ou secundarizados” (Santos, 2011, p. 192).

A partir da análise das Diretrizes, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) destacam que as concepções que norteiam as políticas públicas de Educação do Campo estão embasadas em correntes pós-modernas, pois ao caminhar em relação ao relativismo epistemológico e cultural, negam a totalidade. Para as autoras, o discurso expresso na política de Educação do Campo que “sugere novos métodos, novas fontes e novos problemas – busca analisar e valorizar o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário” (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 207).

Nesses termos, a luta pelo direito à educação, por meio da especificidade da Educação do Campo, se transforma em seu contrário ao passo que, no campo da aparência, a efetivação da política de Educação do Campo represente uma conquista nos marcos da lei, como instrumento que possibilite o acesso à educação, ela se revela uma estratégia para que o “desigual” seja substituído pelo “específico” ou “diferente”.

Para Jesus, Rosa, Bezerra (2014) a estratégia expressa na política da Educação do Campo está posta para a fragmentação

da classe trabalhadora por meio do “diferente”, do “específico”. Essa fragmentação da educação destinada aos trabalhadores em modalidades específicas acarreta um grave risco à sua organização enquanto classe. Além disso, a educação específica também é uma forma de limitar o acesso ao conhecimento sistematizado construído historicamente pela humanidade.

As autoras advertem ainda para a fragmentação da classe trabalhadora ao desconsiderar o aluno camponês como parte da classe trabalhadora.

Sublinha-se também que este é entendido como diferente, ou portador de especificidades, pelo fato de residir no meio rural; desconsidera-se o fato deste aluno pertencer à classe trabalhadora (aqui nos referimos a todos os trabalhadores, isto é, todos aqueles que são obrigados a vender sua força de trabalho e não apenas os trabalhadores rurais) que tem sido privada do patrimônio cultural e científico historicamente elaborado pela humanidade (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 208).

Neste sentido Jesus, Rosa e Bezerra afirmam que a Educação do Campo, expressa nos documentos legais, está para cumprir com as demandas do Capital, em detrimento às demandas do trabalho.

E é no sentido de atender às demandas do sistema capitalista que a atual concepção de educação do campo se coloca; haja visto que defende uma educação “diferente”, ou melhor, específica para o aluno do

campo. Esta concepção de uma educação específica para o campo é afirmada em documentos oficiais que norteiam políticas públicas (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 210).

A partir dessa compreensão relacionada à política de Educação do Campo, as autoras destacam a necessidade de compreender a escola do campo contemporânea, e seu respectivo projeto de educação, por meio do entendimento dos processos produtivos do sistema capitalista, visto que os processos educativos e os processos produtivos mantêm relação intrínseca e remetem à organização da materialidade e objetivação do trabalho; à luta de classes e à disputa de projetos históricos entre a classe trabalhadora e a burguesia (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 210).

Nesses termos, afirmam a necessidade de “uma concepção contra-hegemônica de sociedade, educação, homem, criança, aluno”. E essa concepção se encontra expressas nos escritos de Marx e Engels, na vasta produção dos pedagogos russos (Makarenko, Pistrak, Krupskaja etc.) e de autores marxistas contemporâneos (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 210).

Para D'Agostini (2009, p. 23), a Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado que, orientada pelos organismos internacionais, objetiva, em

síntese, “educação como segurança e alívio da pobreza”.

Na perspectiva do Estado, a educação do campo é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. Na maioria dos documentos do Estado acerca da educação do campo identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza (D'Agostini, 2009, p. 23).

Percebemos, a partir de tal análise, que a política de Educação do Campo se configura como uma tática do Capital para incluir os trabalhadores na organização produtiva garantindo assim a “sobrevivência do sistema capitalista”.

D'Agostini (2012), ao tratar da formulação da concepção da Educação do Campo, diz que as categorias que dão sustentação, tais como cultura, identidade e diferenças estão, em certa medida, negando ou secundarizando a categoria trabalho como fundante do ser social.

Ao analisar as proposições para a Educação do Campo, por parte dos empresários, do Estado e do MST,

D'Agostini e Vendramini (2014, p. 318), afirmam que há o predomínio da perspectiva do empresariamento e do Estado, para uma educação técnica, frágil e fragmentada, formando um trabalhador raso, flexível e pragmático. Ainda segundo as autoras, a Educação do Campo “é incorporada e aprisionada na política por meio da formação do consenso” (D'Agostini & Vendramini, 2014, p. 318). As autoras seguem defendendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista.

Para D'Agostini (2012, p. 464), embora a Educação do Campo pretenda ser uma educação com fins de emancipação humana, ao ser desenvolvida na sociedade capitalista e incorporar as contradições gerais entre trabalho e capital, essas contradições expressam-se tanto na materialização das políticas públicas que estão em acordo com as orientações dos Organismos Multilaterais, como no trabalho pedagógico, principalmente por meio da cisão entre teoria e prática.

Vendramini (2010, p. 134) aponta para uma negação do caráter classista na Educação do Campo e a “afirmação da cultura, da identidade e da diferença”, o que revela uma “realidade em si” em detrimento a “conexão entre o geral, o específico e o particular”, ocasionando a

“negação do trabalho”. Dessa forma, a autora conclui defendendo a “necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção.” (Vendramini, 2010, p. 134).

Vemos em Tilton (2010, p. 167) que a Educação do Campo foi colocada como uma estratégia por parte do MST para avançar nas conquistas de políticas públicas obtendo avanços nesse espaço. Contudo, esse processo freou o debate teórico-pedagógico voltado a uma educação de classe. Para o autor, um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre de seu aprisionamento na política, especialmente via políticas do Estado e de governo (Tilton, 2010, p. 208). O autor conclui nos seguintes termos:

As possibilidades de essência para articular o projeto educacional dos povos do campo a uma estratégia de superação do capital, e para que a Educação do Campo contribua com isso, está em romper com as ilusões de que a superação dos problemas pode ocorrer via conciliação no interior da sociedade burguesa (Tilton, 2010, p. 211).

Os autores aqui apontados convergem em suas análises ao demonstrarem que a política de Educação do Campo se sustenta em categorias e concepções como diferença e diversidade, cultura, identidade, pós-modernidade, relativismo epistemológico e cultural. Para os autores, a centralidade da política

valoriza o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário, o específico e o diferente, educação técnica, frágil e fragmentada, segurança e alívio da pobreza, política de inclusão na organização produtiva do capital. Dessa forma, para os autores, a Educação do Campo acaba negando a universalidade e a luta de classes (Santos, 2011); a totalidade; a unidade da classe trabalhadora (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014); a categoria trabalho (D'Agostini, 2009, 2012); o caráter classista, a totalidade, o trabalho (Vendramini, 2010); a educação de classe (Titton, 2010).

Ainda para os autores analisados, a política de Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado orientada pelos organismos internacionais (D'Agostini, 2009, 2012); do empresariamento e do Estado (D'Agostini & Vendramini, 2014); da Política de Estado e de governo (Titton, 2010).

No campo das proposições, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) propõem uma concepção contra-hegemônica de sociedade, educação, homem, criança, aluno, por intermédio de uma educação de classe; Vendramini (2010) e D'Agostini (2009), a necessidade do Materialismo Histórico e Dialético como referencial de análise e intervenção e Titton (2010) propõe rompermos com a ilusão de que a superação dos problemas pode ocorrer via

conciliação no interior da sociedade burguesa.

Nesses termos, a Educação do Campo está para atender aos objetivos do capital e do Estado mais do que atender às demandas da classe trabalhadora. Se considerarmos apenas do ponto de vista do acesso à educação, podemos afirmar que houve importantes avanços para a classe trabalhadora em sua luta pela Educação do Campo. No entanto, ao considerarmos a concepção e o caráter da educação a partir da Educação do Campo, esta cumpriu e vem cumprindo com a demanda de “qualificação ou treinamento dos trabalhadores”, bem como “às necessidades ideológicas e de formação dos trabalhadores no âmbito da sociabilidade burguesa” (Oliveira & Dalmagro, 2014, p. 113).

Esse cenário que demonstramos em nossa pesquisa nos permitiu apontar as contradições na trajetória da educação no MST a partir da luta de classes entre os representantes do capital, em destaque os Organismos Multilaterais - UNICEF e UNESCO e o Estado e, por outro lado, os movimentos sociais, principalmente o MST.

Conclusão

Evidenciamos que a trajetória da educação no MST, até meados da década

de 1990, se configura como uma formulação tática inserida na luta do MST, principalmente por seu caráter de classe. Embora não tenha surgido com esse caráter, a vinculação da proposta de educação do MST com a luta pela Reforma Agrária e a estratégia de transformação social elevam a educação no MST para um caráter de classe, onde a luta de classes é o eixo orientador da proposta de educação.

Com a ofensiva do Estado brasileiro, por intermédio do governo FHC, resultando no fechamento de escolas localizadas nos assentamentos da Reforma Agrária, o MST buscou fortalecer sua luta por meio de parcerias como alternativa para garantir as conquistas realizadas e avançar nesse campo. O I ENERA foi o encontro que possibilitou uma aproximação das políticas e diretrizes internacionais dos Organismos Multilaterais com a educação no MST. A representante do UNICEF propôs uma ampliação da experiência realizada pelo MST para a construção de uma proposta de educação para todos os povos do campo. Essa proposta é assumida pelos movimentos sociais representando um consenso entre as forças e resultando na ampliação do acesso à educação. Vimos nos cadernos “Por uma Educação do Campo” que, além da ampliação do acesso à educação, houve uma internalização da política geral e das diretrizes internacionais

para educação e uma subsunção do caráter de classe presente na proposta de educação do MST.

Compreendemos que, além da conjuntura desfavorável, outro elemento decisivo que permitiu a subsunção do caráter de classe da proposta de educação do MST por meio da relação estabelecida com os Organismos Multilaterais e o Estado foi a fragilidade teórica presente na proposta de educação do MST, devido ao ecletismo teórico e um não aprofundamento no Materialismo Histórico e Dialético como base de sustentação teórica à sua proposta pedagógica.

O foco da luta pela Educação do Campo a partir de 1997, no sentido da ampliação no campo da luta por políticas públicas por meio de parcerias com frações de classe representantes do capital (UNICEF, UNESCO), postulam uma educação específica para o campo, agregando as estratégias dos Organismos Multilaterais. A luta pela Educação do Campo levou a normatização de políticas que ficaram aprisionadas na política (Titton, 2010), controlada pelo Estado burguês. Nesses termos, o caráter de classe expresso na proposta de educação do MST fica subsumido à Educação do Campo. Da mesma forma, constatamos isso a partir da normatização da política de Educação do Campo, a qual passa a ser controlada pelo Estado, reforçando as perspectivas da

diversidade, do Capital/Estado e do empresariado.

A Educação do Campo nos últimos anos tem sido a principal estratégia do MST na luta pela educação pública. O foco da luta pela educação no viés da política pública, como vimos anteriormente, influenciado pela ofensiva do Estado por meio da política de fechamento de escolas, resultou em um reposicionamento do caráter de classe da educação no MST. Se por um lado “a luta do MST contra o fechamento de mais de 38 mil escolas na última década é necessariamente uma luta da classe trabalhadora” (Leher, 2014, p. 88), por outro lado “limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação” (Araujo, 2007, p. 316).

Argumentamos que a perspectiva dos movimentos sociais, dos trabalhadores, que vise uma educação de classe, é subsumida a partir do consenso travado entre as frações de classes distintas que compuseram o I ENERA. Dessa forma, a Educação do Campo representa uma luta importante no sentido da garantia dos direitos básicos para os trabalhadores do campo em tempos de ajustes. Constatamos isto por meio das inúmeras conquistas obtidas no campo educacional: conquista de escolas, ampliação do acesso à educação em todos os níveis. No entanto,

seu limite, para quem almeja uma educação de classe como formulação tática para a luta de classes, está justamente na reforma possível dentro da ordem do Estado burguês.

Nosso estudo aponta que a Educação do Campo é construída a partir de um consenso e reposicionamento de classe. Os primeiros elementos do consenso aparecem a partir do Prêmio Itaú/UNICEF, em 1995, como um reconhecimento público da existência de uma educação diferenciada, exemplar no MST. A formulação do consenso torna-se pública a partir da realização do I ENERA com o financiamento vindo da UNESCO e do UNICEF. Embora se justifique que a participação destes organismos tenham se limitado as falas de abertura e encerramento do ENERA, demonstramos neste estudo que a participação da UNESCO e do UNICEF foi para além das falas e do recurso financeiro, pois resultou numa articulação onde se deve considerar o financiamento, o reconhecimento público da educação do MST e as preposições estratégicas vindas da representante do UNICEF e assumidas pelos movimentos sociais.

A luta política dos movimentos sociais por dentro do Estado, nos termos da regulamentação da política de Educação do Campo, bem como as concepções que fundamentam a política de Educação do

Campo representam uma derrota para as frações da classe trabalhadora que se propõem a construir uma educação para a classe trabalhadora com caráter de classe.

Um dos desafios está justamente em superar o limite da política no âmbito do direito burguês. Nesse contexto educacional, uma das medidas necessárias para a retomada e fortalecimento de uma educação de classe é romper com o consenso em torno da Educação do Campo estabelecido na década de 1990. Concordamos com D'Agostini e Vendramini (2014) quanto à necessidade de mobilização em torno de uma educação para a classe trabalhadora, que seja ao mesmo tempo universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista.

Vivemos um momento na história da luta de classes onde há uma hegemonia do capital sobre o trabalho. Isso reflete nos limites de se apontar perspectivas de futuro para a classe trabalhadora. Na educação, isso não é diferente. Atualmente vemos no Todos pela Educação uma articulação de classe, da classe dominante, que vê na educação “um grande negócio”.

A atualidade da Educação no MST é marcada pelo enfrentamento da luta de classes entre capital e trabalho. A educação no MST é a expressão da ofensiva do capital sobre o trabalho principalmente a partir da década de 1990 e o consenso

travado entre frações de classes distintas na construção da Educação do Campo. Embora o MST se posicione como fração da classe trabalhadora em luta contra o capital, as forças, no contexto da luta de classe, tenderam ao enfraquecimento de sua proposta de educação e ao reposicionamento da educação de classe para a educação nos marcos da luta pelo direito dentro da lógica do Estado burguês.

Apontar perspectivas de futuro no atual cenário político e conjuntural não é tarefa fácil quando se defende uma educação da classe trabalhadora, principalmente se considerarmos o refluxo da luta de classes e a ofensiva do capital sobre o trabalho que têm levado à fragmentação da classe trabalhadora, tendendo às lutas corporativistas como foco. Ao tratarmos das perspectivas de futuro, enfatizamos a necessidade histórica e imediata de superação da sociedade de classes. Assim nos posicionamos pela defesa de uma educação de classe que contribua para a transformação das relações sociais e para a emancipação humana.

Apontamos para a necessidade de uma educação da classe trabalhadora, que neste momento se dá com limites e contradições, mas temos que defendê-la e construir as experiências para um acúmulo de forças. Nesse sentido, destacamos a importância das experiências realizadas

pelo MST no ITERRA e por meio das Escolas Itinerantes que, embora encontrem limites nesta sociabilidade, são experiências significativas e possíveis de uma reorganização escolar a partir da perspectiva dos trabalhadores. Faz-se necessário também a superação do falso dualismo entre campo e cidade presente na formulação de Educação do Campo, a qual limita a compreensão da unidade dos trabalhadores enquanto classe, possibilitando a fragmentação e dificultando a unidade.

Referências

Anhaia, E. M. (2010). *Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ARAÚJO, M. N. R. (2007). *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE - MARIA NALVA>

Brasil. (2012). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília, DF: SECADI.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

D'Agostini, A. (2012). A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. *Revista de Educação*, 37(3), 453-468. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/4172/3971>.

D'Agostini, A. (2009). *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

D'Agostini, A. & Vendramini, C. R. (2014). Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. *Reflexão e Ação*, 22(2), 299-322. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflexao/article/view/5194/3694>.

Dalmagro, S. L. (2010) *A Escola no contexto das lutas do MST*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Gramsci, A. (2007). *Cadernos do Cárcere: Volume 3 - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Jesus, A. C., Rosa, J. M., & Bezerra, M. C. S. (2014). Educação do Campo e Política Educacional em Debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. *Revista HISTEDBR On-line*, 60, 200-214. Recuperado de: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5723/5913>

Kolling, E. J., Nery, I. I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma Educação do Campo: memória*. Brasília: Universidade de Brasília.

Kolling, E. J. (2005). *O MST e a construção de Políticas Públicas de Educação do Campo*. 2005. (Monografia de Especialização). Universidade de Brasília, Brasília. [Mimeografado].

Kominkiewicz, V. L., & Dantas, J. S. (2013). Escola Nossa Senhora Aparecida: um movimento histórico de luta por escola. *Revista PerCursos*, 14(26), 187 - 213. Recuperado de: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1984724614262013187/2570>.

Leher, R. (2015). *Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros*. Entrevista concedida para Luiz Felipe Abulquerque. Recuperado de: <http://www.brasildefato.com.br/node/32359>.

Leher, R. (2014). *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*. Recuperado de: <http://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2014/08/R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-NacionalEducação.pdf>.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*, 1845-1846. São Paulo: Boitempo.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2004). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 23a edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

Molina, M. C. (2003). *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

MST. (1999). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da Educação no MST*. São Paulo: MST. (Caderno de Educação nº 08).

MST. (2005). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dossiê*

MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular. (Caderno de Educação nº 13).

MST. (1997). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*. Recuperado de: http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=35.

Oliveira, M. A., & Dalmagro, S. L. (2014). A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. *Reflexão e Ação*, 22(2), 94-119. Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>.

Paludo, C. (2007). Da raiz herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação do e no campo: um olhar para a trajetória de educação do MST. In Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 30. Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu: Anped. Recuperado de: [file:///C:/Users/Home/Downloads/PALUDO+Edu+Popular%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/PALUDO+Edu+Popular%20(1).pdf).

Ribeiro, L. N., & Sobreiro Filho, J. (2012). Formação da Via Campesina no mundo e atualidade das ações no Brasil (2000-2011). In Encontro Nacional de Geografia Agrária, 21, Uberlândia MG. *Anais*. Uberlândia MG: UFU. Recuperado de: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/>.

Santos, C. E. F. (2011). *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de: www.gepec.ufscar.br/.../relativismo-e-escolanovismona-formacao-do-educ.

Souza, R. L. (2013). Educação do campo: Análise das reivindicações dos trabalhadores do Campo e das propostas

dos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff. *Revista Tamoios*, 9(2), 5-28. Recuperado de: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/issue/archive>.

Titton, M. (2010). *Os Limites da Política no embate de projetos da educação do campo*. 2010. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93937/279656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

UNESCO. (2010). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação um Tesouro a Descobrir*. Brasília: UNESCO. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

Vendramini, C. R. (2010). Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In Molina, M. C. et al. (Orgs.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp.127-135). Brasília: MDA/MEC. Recuperado de: http://www.mda.gov.br/sites/da/files/user_arquivos_64/E DUCA%20C3%87%20C3%83%20DO%20C AMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf.

ⁱ Bolsista do Programa UNIEDU Pós-Graduação.

ii O Caderno de Educação nº 8: princípios da educação no MST, é resultado de uma nova edição do Boletim da Educação nº 1, “Como deve ser uma escola de assentamento”, escrito em agosto de 1992 (MST, 1999, p. 03).

iii O I ENERA, conforme o nome indica, reuniu educadores e educadoras da Reforma Agrária de todo Brasil, promovido pelo MST juntamente com entidades ditas parceiras: Universidade de Brasília (UNB), UNICEF, UNESCO e CNBB (Kolling, Néry & Molina, 1999, p. 13).

iv Entrevista concedida ao Autor, em 01 de maio de 2015.

v As audiências públicas foram adotadas pelo CNE/CEB para a elaboração de todas as Diretrizes da Educação Básica (Anhaia, 2010, p. 91).

vi INCRA. Educação no Campo: Pronera. 2015. Recuperado de: <<http://www.incra.gov.br/proneraeducacao>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

vii O Fórum Nacional de Educação do Campo é resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações que buscam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação. (FONEC, 2010).

viii Criada em novembro de 2007, a CONEC é um órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento da política de Educação do Campo (Brasil, 2012).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/05/2018

Aprovado em: 11/07/2018

Publicado em: 30/08/2018

Received on May 23th, 2018

Accepted on July 11th, 2018

Published on August 30th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.


Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Vagner Luiz Kominkiewicz

 <http://orcid.org/0000-0002-5818-7184>

Adriana D'Agostini

 <http://orcid.org/0000-0002-1347-4198>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Kominkiewicz, V. L., & D'Agostini, A. (2018). A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 705-733. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p705>

ABNT

KOMINKIÉWICZ, V. L.; D'AGOSTINI, A. A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 705-733, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p705>