

EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Simone Cabral Marinho dos Santos
Departamento de Ciências Sociais-PPGCS/UFRN

José Willington Germano
Departamento de Ciências Sociais-UFRN

Resumo

Trata-se de um ensaio teórico que pretende contribuir para o debate em torno do direito à educação do campo como uma ação estratégica de emancipação e afirmação das relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas e abertas, dos povos do campo. O modelo de educação que se investiga preconiza o respeito às diversidades culturais, além de ser uma alternativa à hegemonia do modelo urbanizado da educação brasileira. O interesse por essa temática não é apenas porque a educação do campo é emergente, mas por ela expressar a necessidade que homens e mulheres, submetidos a um modelo agrícola hegemônico dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos produzirem mudanças nessa dinâmica.

Palavras-chave: Educação do campo; diversidade; contra-hegemonia.

Introdução

Num cenário em que tudo que não é padrão é tratado com estranheza, a diferença adquire um conteúdo negativo. Nesse contexto, a escola tende a desempenhar um papel estratégico de reprodução do modelo de educação hegemônico, isolando e excluindo os que não correspondem a este ideal. O esforço de superação desses padrões de desigualdade na escola está na valorização da diferença orientada pelo respeito à equidade e à justiça social. É nessa perspectiva que compreendemos a educação do campo. Uma educação pensada a partir do sentimento de pertença dos que vive no e do campo, vinculada à realidade do aluno e adotando o trabalho como princípio educativo.

A discussão em torno da educação do campo passa não apenas pelas práticas educativas escolares e do diálogo com as esferas de gestão do Estado, mas também com as organizações e movimentos sociais do campo brasileiro. Compreender como o sistema de ensino brasileiro caminhou para a formação de um quadro de desigualdade entre a escola da cidade e a do campo e os mecanismos de superação dessa condição desigual são elementos de discussão que tentaremos trazer para este texto.

1. Movimentos sociais e a luta em favor de uma política de educação do campo

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 que o ideal de educação pública, gratuita e de qualidade tem sido bandeira de luta dos educadores comprometidos com a universalização do ensino e a superação da situação de exclusão e seletividade da educação no Brasil. Para passar a ser tratada como política pública de Estado e não como política de governo, tem sido uma constante nas reivindicações dos movimentos sociais e pauta de discussões e correlação de forças nas reformas educacionais brasileiras, a exemplo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a 4.024/61. De um lado, os conservadores liderados pelos que defendiam o ensino confessional e o privado alegavam que a educação oferecida pelo Estado não educava, apenas instruía. Por outro, os inspirados no *escolanovismo*, ao reivindicar uma educação laica, pública e gratuita, se pronunciavam avessos ao financiamento estatal para o ensino privado e contrários à intervenção religiosa.

Apesar dessas reformas não representarem grandes avanços na educação, vale salientar que os anos 1960 foram um marco na história dos movimentos sociais articulados à educação. Marcaram essa década os seguintes movimentos de educação popular: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP) e Movimentos de Educação de Base (MEB).

Mais tarde, o golpe civil militar de 1964 culminou num processo de repressão a esses movimentos de educação popular, impondo limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais, fazendo com que as lideranças educadoras comprometidas fossem perseguidas e exiladas e universidades fossem colocadas sob intervenção. As reformas educacionais ocorridas nesse período com a Lei 5.692/71 (1º e 2º graus) e a Lei 5.540/68 (ensino superior), reforçaram o ensino tecnicista e inibiram as manifestações políticas do movimento estudantil, respectivamente.

A partir da segunda metade dos anos 1970 a sociedade começou a reagir aos tempos do autoritarismo e de repressão. Os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade: reivindicando direitos e fazendo com que diferentes iniciativas no campo da educação popular constituíssem expressões de demandas e espaços de participação nas políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 tornou-se expressão da democratização do país e afirmação de uma cultura de direitos. Os movimentos sociais levantaram bandeiras de luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Tais movimentos passaram a defender políticas públicas que partiam dos diferentes sujeitos, seus valores, sua cultura, suas especificidades.

No Brasil os anos 1980 representaram a possibilidade de consolidação democrática. O regime civil militar (1964 – 1985) já não tinha tanta força e os partidos de esquerda até então clandestinos assumiam uma postura de oposição ao governo; a sociedade civil se reorganiza e manifesta sua hostilidade ao Estado autoritário e passa a exigir que seus direitos civis,

políticos e sociais se materializem por meio de medidas e leis liberalizantes e democratizantes.

Os movimentos sociais fortalecidos com a esperança de um processo de redemocratização no país levantam a bandeira da participação popular e proclamam por novos espaços participativos legitimados por uma nova Constituição Federal, a de 1988, em continuidade ao período de abertura política no país. Vários segmentos da sociedade participaram na elaboração da Constituição com propostas e projetos de leis que refletissem as reivindicações das demandas sociais. Os ecologistas, as feministas, os educadores, os trabalhadores, os homossexuais, os pacifistas, os negros, os índios, os militantes dos direitos humanos tiveram na Constituição Federal de 1988 a oportunidade de garantir juridicamente seus direitos, embora, muitas vezes, não respeitados, o que faz de muitas leis aprovadas letras mortas.

A Carta Magna de 1988 redefiniu os espaços de participação: antes se configurava de forma espontânea, agora, tem uma organização formal e institucional. Nesse momento, os movimentos sociais vêem nos mecanismos institucionais um novo rumo para a democracia. Se as lutas sociais conviviam com o silêncio e a omissão do Poder Público, pois não havia ainda mecanismos legais realmente eficazes, após 1988, os direitos são garantidos em leis e com punição civil e criminal, caso não cumpridos pelo órgão responsável. O Brasil vive um momento de euforia democrática. Os movimentos sociais acreditam que os espaços institucionais ampliariam a representação e atuação da sociedade civil, antes negada pela burocracia e centralização estatal.

Nos anos 1990 com a institucionalização da democracia inicia-se um processo de interação da sociedade com as agências públicas e o Estado começa a dar respostas às demandas sociais, não porque ele tenha “ficado bonzinho, mas porque ele também havia se modificado” (CARDOSO, 1994, p. 87). Novamente assistimos a uma abertura dos espaços públicos de modo que a sociedade civil protagoniza os discursos democráticos e participativos nas instituições sociais e políticas estatais.

Mas como seria a participação popular em novos mecanismos institucionais? A atuação dos movimentos sociais estaria em fóruns, conselhos, partidos políticos, ONGs, associações, cooperativas, etc. A bandeira de institucionalização da participação social tem contribuído para o crescente aparecimento de ONG's com participação decisiva no encaminhamento de reivindicações e formulação de propostas de políticas públicas através da adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade e aprendizagem política de direitos por meio da participação de grupos sociais. Atualmente, muitas têm se apresentado como entidades sem fins lucrativos, com atuação frente aos problemas sociais em espaços públicos não-estatais. Na verdade, respondem às demandas sociais, responsabilidade do Estado e interesse do capital (GOHN, 1999).

O fato é que a participação em mecanismos legais está sujeito a intervenções institucionais, que pode transformar o movimento social numa mera extensão do espaço político, correndo o risco de substituir o clientelismo estatal pelo corporativismo do movimento. Isso não quer dizer que secundarizamos a participação popular através dos mecanismos institucionais.

Eles são importantes, até porque, a obrigação formal, apesar dos seus limites, é uma maneira de prolongar e dar continuidade à participação social e de construir um permanente debate sobre as lutas e conquistas sociais.

É importante que chamemos a atenção para o grau de representatividade que a ordem da democracia institucional venha a evidenciar. Existe certa dificuldade em tornar público os órgãos estatais na medida em que são tidos como manipuladores e controladores da coisa pública. É sempre questionável a sua eficácia quando a representatividade não corresponde à vontade coletiva, mas à proteção de interesses particulares. Isso inviabiliza o processo de participação e interação entre o Estado e a sociedade civil.

A institucionalização, mesmo garantindo novos espaços participativos, ela pode tender a formalizar a participação limitando-a aos aspectos legais, ou seja, o que é garantido por lei. A lei por si só não é condição do direito ou dever efetivado. As conquistas populares foram seguidas de muita luta, inclusive, para a própria criação de leis. Muitas das conquistas legais só são cumpridas quando há mobilização em torno delas. É a busca do caráter da política no plano de reivindicações dos movimentos sociais, inclusive, aqueles do campo.

Pudemos perceber que dos anos 1970 aos 1980, o plano de reivindicação dos movimentos sociais fundamentou-se em suas demandas. Segundo Gohn (2001, p. 204), "trata-se da articulação entre o terreno dos valores morais ao terreno das carências econômicas com o desejo da mudança política". Os anos 1990 marcam as lutas cívicas pela cidadania. Desacreditados na atuação do Estado e política nacional, "a sociedade civil passa a acreditar cada vez mais em sua capacidade de atuação independente, a fazer suas próprias políticas" (GOHN, 2001, p. 207).

O exercício da cidadania passa, necessariamente, pela garantia dos direitos e correção das diferenças instituídas na esfera da igualdade. Isso é o que move o debate em torno do direito à educação do campo, vez que se configura com uma ação estratégica de emancipação e afirmação das relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas e abertas. O modelo que se propõe preconiza o respeito às diversidades culturais, além de ser uma alternativa à hegemonia do modelo urbanizado da educação brasileira. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura — a cultura do campo — não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Essa proposta articulada à discussão de Boaventura de Sousa Santos (2002) sobre globalização contra-hegemônica, que representa a superação do determinismo e supremacia da globalização econômica, configura-se como um espaço da emergência de alternativas de grupos localizados em diferentes espaços, de atuação na defesa da ação humana e da participação política dos indivíduos como sujeitos de sua história. Boaventura de Sousa Santos (2002), ao defender a existência de várias globalizações (econômica, social, política e cultural), fala de um sistema mundial em transição e da emergência de vários atores localizados em diferentes espaços de valorização da cultura e de uma educação em consonância com a idéia de emancipação humana. É assim que está inserida a perspectiva de educação do campo: uma educação definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina.

Nesse sentido, as organizações populares, apesar das dificuldades, têm formado sujeitos coletivos reivindicadores de seus direitos, colocando a educação como elemento fundamental nesse processo de formação e transformação social e humana. No final do século XX e início do século XXI, vemos a presença marcante de trabalhadores rurais na cena política e na pauta de reivindicações na história de lutas do nosso país, marcando o surgimento de um projeto de educação protagonizado por esses sujeitos e suas organizações sociais. A educação, como direito subjetivo¹, é um direito social, organizadora e produtora da cultura de um povo.

O campo é aqui concebido como um espaço de criação e diversidade, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, não meramente espaço de produção econômica, do atraso, da não-cultura. Nesse sentido, ele não se identifica com o tom de romantismo e nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que subestima a evidência dos conflitos políticos e sociais, tampouco, com a visão idealizada das condições materiais da cidade, em face do processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional (BRASIL, MEC, 2002). Não se trata de ter o urbano como parâmetro, o rural como adaptação, mas a possibilidade de dinamizar o processo formativo dos sujeitos da educação que se pretenda emancipatório.

A educação, portanto, poderia recriar o campo porque possibilitaria a reflexão na práxis da vida e da organização social, no local onde ocorre. Concebe-se, assim, a educação do campo como uma relação e uma prática social realizada a partir dos interesses da sociedade, dos sujeitos sociais a quem se destina, ou seja, camponeses, agricultores e extrativistas (assentados, sem terra, ribeirinhos); trabalhadores do campo (assalariados, meeiros, etc.), pescadores, quilombolas, indígenas, todos os povos da floresta. Por isso, a luta por uma educação do campo reconhece “o povo do campo como *sujeitos das ações* e não apenas *sujeitos às ações* de educação, de desenvolvimento e assumem como sua tarefa educativa específica a de ajudar às pessoas e às organizações sociais do campo para que se vejam e se construam como sujeitos, também de sua educação” (CALDART, 2004, p. 151-152, grifos no original).

Desse modo, pensar uma educação do campo expressa a necessidade que homens e mulheres, submetidos a um modelo agrícola hegemônico, excludente, insustentável e seletivo, dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos produzirem mudanças nessa dinâmica. Por isso, a luta é por uma educação *no* e *do* Campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004). Os sentimentos dos que vivem na e da terra recriam o sentimento de pertença e reconstróem suas identidades com a terra e sua comunidade, não excludentes, mas de afirmação.

¹ É aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

2. A educação do campo numa perspectiva contra-hegemônica

Tradicionalmente a escola foi concebida como uma invenção da cidade para preparar as elites para governar e a camada popular para ser mão-de-obra. O campo não se constitui em espaço prioritário para uma ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais. Nessa perspectiva, o campo é pensado numa relação contra-hegemônica da educação, porque é composto por uma realidade geográfica e uma formação histórico-cultural singulares aos sujeitos que o compõe.

O modelo hegemônico de educação, historicamente, foi construído a partir da visão bilateral da educação: uma para atender as elites (o ensino propedêutico), e outro, para atender a classe popular (o ensino profissionalizante). O primeiro garantia a ascensão social por meio do ensino superior; o segundo, a formação de mão-de-obra para atender às demandas do mercado, em função do modelo capitalista. Essa concepção é fortalecida com a gestação de um modelo de educação urbanizador que enfatiza a fusão entre o urbano e o rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial fará desaparecer a sociedade rural, ou seja, o campo está fadado ao esquecimento, à superação e ao atraso econômico.

Esse modelo de educação hegemônica que desconsidera as especificidades locais e culturais é produto do modelo de globalização que determina padrões na educação, na economia, na política, na cultura dos países ditos periféricos, ancorado “mediante relações de trocas desiguais entre centro e periferia do sistema” (GERMANO, 2006, p. 16). Se o autor refere-se à relação desigual entre os países causados pela globalização, referimo-nos a relação desigual entre o urbano em detrimento do rural, fortalecida pela visão reprodutivista e determinista da educação, que não vê qualquer alternativa de mudança da ordem estabelecida, apenas de manutenção do ordenamento vigente.

Em contraposição, podemos vislumbrar um modelo de educação contra-hegemônica inserido nas alternativas de que fala Boaventura Santos (2002) que procura reinventar a emancipação humana, através das lutas contra a desigualdade, a opressão e a discriminação, a partir de experiências de várias partes do mundo, forjadas na capacidade de “atravessar fronteiras” e de romper com as barreiras do pensamento dominante (SANTOS *apud* STOER; COTERSÃO, 2002, p. 405). Se é possível pensar num modelo de globalização contra-hegemônica para educação, para além das políticas compensatórias e residuais, a educação do campo, especificamente, traduzem-se em ações e políticas emancipatórias que se distanciam das políticas emergenciais e assistencialistas do modelo neoliberal de educação.

Mas isso, só é possível pela resistência às formas de poder social hegemônica (GERMANO, 2006). O descompasso que vem se materializando na inexistência de um sistema educacional com qualidade social vem intensificando o debate de acesso da população do campo à educação básica, através da criação de órgãos normativos do poder público, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais, universidades, ONG's e demais setores que atuam no campo brasileiro. Neste cenário, movimentos políticos no campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação

do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância (Movimento Sem Terra), as pautas de reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que fossem contempladas no corpo da legislação educacional brasileira referências específicas à Educação do Campo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seu artigo 28, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. E atendendo as especificidades que a matéria em educação do campo exige, o Conselho Nacional de Educação, aprovou em 2002, através da Câmara da Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de priorizar políticas públicas para este setor. A educação do campo surge com a emergência dos movimentos rurais na cena política, reivindicando direitos que lhes são específicas, entre eles, uma educação que possa atender as suas demandas locais e as exigências tecnológicas do mundo atual.

Assim, a dimensão da participação apresenta-se como fato decisivo na elaboração e definição das políticas públicas efetivamente voltadas para a educação do campo. No cenário de emergência de movimentos que reivindicam acesso à educação como um direito social e com qualidade que possa atender os povos do campo, a participação tem marcado o processo decisório. Questiona-se, no entanto, como ela se manifesta nos diferentes espaços para sua efetivação. Falamos, então, do papel da dimensão política da participação, na qual os sujeitos envolvidos recuperam o espaço da ação fundamental à valorização da esfera pública. É nesse contexto que se realiza a luta contra-hegemônica de diferentes atores da sociedade quando atuam e participam para superar a situação de marginalização social.

Considerações finais

Considerando-se que as políticas para a educação do campo foram resultantes de intenso debate e pressão dos movimentos sociais, particularmente, os do campo, o elemento diferenciador do sucesso e fracasso na implementação dessas políticas seria o poder de articulação e mobilização social. Podemos deduzir isso, a partir da perspectiva da participação, que considera que, quando certos grupos sociais e/ou comunidades desenvolvem relações baseadas na ação coletiva, organização e mobilização social têm maior poder de pressão e tomada de decisão.

Nesse viés, a relação contra-hegemônica da educação do campo se concretiza a partir do estabelecimento de um diálogo permanente com os sujeitos envolvidos, de modo que o fortalecimento e a organização social no campo alcance níveis de participação determinantes para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo, sobretudo, a partir do respeito às singularidades dos povos do campo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNO Evelina (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GERMANO, Jose Willington. Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade. In: FORMIGA, J. M. M.; CASTRO, J. L.; VILAR, R. L. A. (Org.). **Políticas e Gestão de Saúde**. Natal-RN: Observatório RH/NESC-UFRN. 2006. P. 35-48.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questão da Nossa Época, v. 71).

_____. **História dos movimentos sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2001.

LEITE, C. S. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, 70).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização**: fatalidade ou utopia? Porto, Apontamento, 2002. p. 31-106.

STOER, Luiza; CORTESÃO, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.