ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: da luta pelo direto à disputa de hegemonia

Paulo Roberto de Sousa Silva, Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Doutorando;

prs.silva@ufma.br.

Coordenador

Carla Andréia Lobo Castro, Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrando;

andreiacastrolc@gmail.com.

Francisca do Nascimento Silva, Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrando;

frannascimento.silva@aluno.uece.br.

Rosalho da Costa Silva, Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrando;

rosalho.silva@aluno.uece.br.

RESUMO

Com o objetivo de analisar as relações entre Estado e Movimentos Sociais na garantia do direito às políticas públicas de Educação do Campo, o conjunto de textos é fruto de pesquisas de mestrado e doutorado que, em diferentes contextos e sobre diferentes aspectos, compartilham a hipótese de que o acesso ao direito; a participação dos sujeitos do campo na concepção e implementação das políticas; e o vínculo da Educação do Campo aos interesses dos trabalhadores(as) camponeses(as) tem sido historicamente marcados pela negação e pela disputa em relação ao papel mediador e à natureza pública do Estado, com conquistas na medida da correlação de forças em cada conjuntura. A exposição inicia com o texto “Políticas públicas de educação do campo: os movimentos sociais camponeses, a luta por direitos e a luta de classes” que analisa a relação entre Estado e movimentos sociais camponeses nas políticas públicas de Educação Campo; em seguida, o texto “Estado autocrático, crise educacional e Educação do Campo: os desafios das escolas do campo em Caucaia/CE” traz o cenário municipal, *lócus* principal das políticas de educação escolar do campo; o terceiro texto, “A Pedagogia da Alternância e a política educacional brasileira: a experiência do CEFFA Manoel Monteiro, em Lago do Junco/MA” faz um recorte do problema no contexto da Pedagogia da Alternância; e, por fim, “Educação do campo e movimentos sociais: o protagonismo do MST nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará” analisa uma experiência com evidente protagonismo dos movimentos sociais camponeses.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Movimentos Sociais; Educação do Campo.

ABSTRACT

With the aim of analyzing the relations between the State and Social Movements in guaranteeing the right to public policies in Rural Education, the set of texts is the result of master's and doctoral research that, in different contexts and on different aspects, share the hypothesis of that access to the right; the participation of field subjects in the design and implementation of policies; and the link between Rural Education and the interests of peasant workers has historically been marked by denial and dispute in relation to the mediating role and public nature of the State, with achievements in the measure of the correlation of forces in each situation. . The exhibition begins with the text “Public policies for rural education: peasant social movements, the struggle for rights and the class struggle” which analyzes the relationship between the State and peasant social movements in public policies for Rural Education; then, the text “Autocratic State, educational crisis and Rural Education: the challenges of rural schools

in Caucaia/CE" brings the municipal scenario, the main locus of rural school education policies; the third text, "The Pedagogy of Alternation and Brazilian educational policy: the experience of CEFFA Manoel Monteiro, in Lago do Junco/MA" outlines the problem in the context of the Pedagogy of Alternation; and, finally, "Education of the countryside and social movements: the leading role of the MST in secondary schools in the agrarian reform settlements of Ceará" analyzes an experience with an evident role of the peasant social movements.

Keywords: Public Policy. Social Movements. Rural Education.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: os movimentos sociais camponeses, a luta por direitos e a luta de classes

Paulo Roberto de Sousa Silva

RESUMO

A Educação do Campo é uma novidade na política educacional brasileira que se institui na contraditória conjuntura do Estado neoliberal. Sua compreensão requer considerar-se a natureza e as funções do Estado capitalista e o papel que os movimentos sociais campesinos desempenham nessa construção, explicitando a relação orgânica entre as políticas públicas, face mais aparente do Estado, e a luta de classes. A partir de um estudo bibliográfico ancorado no materialismo histórico-dialético, como parte da pesquisa de doutorado em Políticas Públicas, o texto traz uma análise introdutória da questão, tecendo considerações sobre a relação entre Estado e movimentos sociais na formulação e implementação de políticas públicas e situa a Educação Campo atravessada numa dupla disputa com o agronegócio e a reforma empresarial da educação, expressões material e social da luta de classes contemporânea no Brasil.

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas.

ABSTRACT

Rural Education is a novelty in Brazilian educational policy that is instituted in the contradictory situation of the neoliberal State. Its understanding requires considering the nature and functions of the capitalist State and the role that peasant social movements play in this construction, explaining the organic relationship between public policies, the most apparent face of the State, and the class struggle. Based on a bibliographical study anchored in historical-dialectical materialism, as part of the doctoral research in Public Policy, the text presents an introductory analysis of the issue, considering the relationship between the State and social movements in the formulation and implementation of public policies and places Rural Education crossed in a double dispute with agribusiness and the business reform of education, material and social expressions of the contemporary class struggle in Brazil.

Keywords: Rural Education. Social Movements. Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

A constituição da educação do campo como políticas públicas no Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, é um fenômeno que precisa ser compreendido na contraditória atualidade do capitalismo contemporâneo, considerando-se a natureza do Estado capitalista e as especificidades do neoliberalismo brasileiro, nesse período; bem como requer a compreensão da relação entre o Estado, em seu papel mediador, e os movimentos sociais na efetivação de políticas públicas. Essas são algumas das questões iniciais que perpassam a pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que, por sua vez, compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE) e o Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais (OPPLS) e no seio da qual, através do estudo bibliográfico, se desenvolvem as ideias aqui tecidas.

Para tanto, tomam-se dois pontos de partida que se entrecruzam. Primeiro, que sendo a política pública expressão mais aparente do Estado capitalista, as disputas por políticas públicas de educação do campo dirigidas por movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa são a aparente expressão da luta de classes; suas conquistas são garantidas na medida da luta social e seu projeto de educação se expressa como disputa de hegemonia. Porém, as referidas conquistas são sempre parciais e provisórias, sendo permanentemente colocadas em causa pela hegemonia efetiva da política educacional burguesa dominante.

E, sabendo-se que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época (MARX; ENGELS, 1998), sendo a educação de um Estado capitalista, uma educação igualmente capitalista; a educação do campo, como educação da classe trabalhadora, somente poderá concretizar-se efetivamente como uma educação anticapitalista, situando-se como particularidade contraditória da educação brasileira na disputa de hegemonia pela classe trabalhadora camponesa.

Portanto, o acesso ao direito; a participação dos sujeitos do campo na concepção e implementação das políticas; e o vínculo dos projetos de Educação do

Campo às necessidades e interesses dos trabalhadores(as) camponeses(as) têm sido historicamente marcados pela negação e pela disputa em relação ao papel mediador e à natureza pública do Estado, com conquistas na medida da correlação de forças em cada conjuntura. Ou seja, a garantia do direito à Educação do Campo (acesso, participação e direção política) se concretiza na medida da capacidade de organização e de luta dos camponeses(as) e as eventuais conquistas não podem ignorar a hegemonia capitalista.

Sem a pretensão de demonstrar tais enunciados nos limites desse texto, restringindo-se aqui a melhor colocá-los, compreende-se que o esclarecimento de tais questões somente se efetivará num esforço científico que as enfrente na sua complexidade. O que remete a uma problemática com duas ordens de questões: o problema da implementação da educação do campo na atualidade do capitalismo neoliberal; e o problema da relação entre Estado e Movimentos Sociais na gestão das políticas públicas.

Tal problemática precisa ser circunscrita numa abordagem teórico-metodológica que permita apropriar-se da sua objetividade, desvelando suas múltiplas determinações na totalidade concreta e dinâmica da sociedade capitalista, em seu estágio atual, e as contradições que dialeticamente lhe dão movimento, para o que se recorre às contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. (MARX, 1982; NETTO, 2011).

2 ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: da aparência objetiva e contraditória às correlações de forças na luta de classes

O ponto que se toma como partida é a elaboração marxista de Farias (2000) sobre a natureza e o papel do Estado, cuja apreensão somente é possível numa dada formação social e econômica, a partir da qual referir-se-á ao Estado capitalista neoliberal brasileiro, como se configurou desde os anos 2000, marco de instituição de uma política de educação do campo no Brasil.

Para o referido autor, o Estado se estrutura como totalidade dialética numa essência material e social, manifestas na divisão capitalista do trabalho e na luta de classe; e numa aparência que se expressa materialmente nos aparelhos e socialmente na legitimação de Estado. Contudo, a estrutura do Estado capitalista se apresenta de forma fetichizada, reificada na sua aparência imediata de aparelhos de Estado e personificada na burocracia estatal, ocultando sua essência de classes e seus fins gerais estabelecidos desde a gênese da sociedade burguesa de reprodução das relações capitalistas.

Para tanto, o Estado desenvolve uma autonomia relativa, reproduzindo ao mesmo tempo relações capitalistas, de reprodução do Capital, e antissistemas, de interesse da classe trabalhadora.

Ainda, de acordo com Farias (2000, p. 35),

> Para que o Estado capitalista tenha uma forma que lhe permita assumir seu papel mediador de contradições nesta sociedade, é preciso que exista em si e para si. A permanência do Estado como forma particular e relativamente autônoma diante das classes sociais e, portanto, de sua existência para si depende da geração de fundos que lhe permitam representar seu papel simultaneamente material e social, espacial e histórico.

A subsistência do Estado faz parte, portanto, da sua natureza, conferindo-lhe a relativa autonomia necessária para o cumprimento de seu papel mediador, desempenhado em relação às contradições entre capitalistas e trabalhadores, mas também intercapitalistas.

Nesse quadro, as políticas públicas são a expressão mais aparente do Estado capitalista. E as disputas por políticas públicas de educação do campo, dirigidas por movimentos sociais que organizam a classe trabalhadora camponesa, são a aparente expressão da luta de classes. Suas conquistas são garantidas na medida da luta social e seu projeto de educação se expressa como disputa de hegemonia, numa contraditória relação própria da natureza e do papel do Estado capitalista.

Corroboram, também, na construção desse referencial teórico as elaborações de Gramsci (2007), que concordando com Marx e Engels, reafirma que o Estado é sempre um instrumento de dominação de classe. Contudo, a forma de dominação varia, demandando estratégias políticas adequadas a cada realidade. Nas sociedades complexas, a que Gramsci denomina de “sociedade ocidental”, nem a

classe trabalhadora, nem a burguesia são monolíticas, não funcionando, portanto, as estratégias revolucionárias restritas à tomada do poder político.

Ao explicar a relação entre estrutura e superestrutura como relação dialética de unidade-distinção, Gramsci reconhece, metodologicamente, a existência de duas esferas no interior da superestrutura: “sociedade civil” e “sociedade política”, sendo a dominação no Estado capitalista sempre composta por coerção e convencimento, requerendo a obtenção do convencimento ativo, ao que Gramsci denomina “guerra de movimento”, para a conquista da direção intelectual e moral da sociedade, ou seja, a hegemonia.

Para Gohn (2007, p. 187),

> (...) Usar essa concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante – um comitê executivo da burguesia, como foi denominado por alguns – e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classes perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. (...)

Na mesma direção, Poulantzas (1980) corrobora na compreensão de que o Estado é um Estado de dominação de classe, mas não é o Estado de uma classe. E o poder do Estado não está no governo, está nas classes sociais. Se as classes sociais estão organizadas na sociedade civil, o poder do Estado está na luta entre as classes organizadas.

A esse respeito, Santos (2012, p. 6) ao investigar o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas, afirma que “é somente por meio da pressão social, articulada com a proposição política, que a sua estabilidade se instabiliza, que sua imobilidade se move em favor das classes trabalhadoras”.

No âmbito das políticas educacionais e situada nesse mesmo campo teórico, Neves (2005, p.29) reflete que,

> Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político pedagógicos.

Com o exposto pretende-se firmar a compreensão da relação orgânica entre a natureza e o papel do Estado capitalista como bases para análise da relação entre Estado e Movimentos Sociais e o papel dos movimentos sociais campesinos na formulação, no desenvolvimento e na atualidade das políticas públicas de educação do campo no Brasil, como modo mais aparente do Estado, cuja essência repousa na divisão capitalista do trabalho e na luta de classes, concretamente expressos na reprimarização da economia brasileira com o avanço do agronegócio e na intensificação da luta pela terra.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: entre o direito a luta de classes

A Educação do Campo é uma novidade na política educacional brasileira que enfrenta desafios e contradições para sua implementação na atualidade do capitalismo neoliberal, face ao avanço do capital sobre o campo brasileiro, sobretudo com o agronegócio, restringindo o território camponês; e no campo da educação, com a expansão da esfera do mercado educacional em detrimento à educação como política social, bem como na intensificação da ação dos aparelhos privados de hegemonia do capital, na disputa dos projetos de educação, do que é emblemática a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018).

O avanço do capitalismo no campo brasileiro, representado sobretudo pelo agronegócio, tem acirrado a luta pela terra e os conflitos no campo, exigindo a organização dessas populações em movimentos sociais, que tem protagonizado a resistência camponesa, dos povos tradicionais e indígenas em defesa da terra e da territorialização de seus modos de vida, recorrendo a diversas estratégias de luta social, do que é exemplar a luta por reforma agrária protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Essa luta tem colocado na agenda nacional não somente a questão agrária e a política fundiária, mas tem pautado diversas outras políticas públicas, necessárias para a produção e reprodução da vida no campo, contrapondo-se ao projeto da agricultura capitalista, com reivindicações de interesse do polo do trabalho, explicitando seu caráter de luta de classes.

É no contexto dessas lutas que se constitui a Educação do Campo, como política educacional que afirma o direito das populações camponesas à educação pública e reconhece a necessidade de adequação do projeto de educação às peculiaridades do trabalho e da vida no campo, onde, numa conjuntura marcada por disputas de projetos de campo que se antagonizam (a agricultura capitalista e a agricultura camponesa), tal adequação é igualmente tensionada pela luta de classes, de forma que a educação do campo somente realiza-se com a prevalência do território camponês e como educação da classe trabalhadora, uma vez que suas raízes originárias se encontram na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (CALDART, 2019).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia, no Estado de Goiás, promovida pelo MST, UnB, UNESCO, UNICEF e CNBB , tornou pública, no debate educacional, a expressão “Educação do Campo”, afirmando uma concepção de educação que se constitui a partir das práticas e elaborações dos movimentos sociais camponeses, emergentes na fase atual da luta pela terra, e na disputa do projeto de desenvolvimento do território camponês, colocando o campo na pauta das políticas públicas educacionais e da pesquisa acadêmica em educação, aportando uma especificidade ao conceito de educação: o campo. Portanto, não é possível compreendê-la desconectada da luta pela terra, como parte da luta de classes no campo brasileiro, e da relação histórica entre educação e sociedade, considerando sua particularidade.

Vale destacar que sua emergência coincide com o auge da etapa de reconfiguração do Estado brasileiro em sua forma neoliberal, sob o comando de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país. Se consolida, no período seguinte, marcado pela versão social liberal do neoliberalismo do governo Lula e entra em estagnação e desmonte, a partir dos governos de Dilma Rousseff, sofrendo forte ofensiva no atual estágio ultraliberal conservador, a partir do golpe de 2016.

Desse modo, a luta pela terra, a partir das novas necessidades que a realidade apresenta, se faz luta por políticas públicas de educação. Pois, contraditoriamente, a

despeito da necessidade ou da afirmação positiva do direito, expresso inclusive na Constituição Federal, "vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado" (SAVIANI, 2013, p. 754), sobretudo para as populações camponesas. E a despeito das diferentes disposições manifestadas, sobretudo pelo governo federal, em seu papel mediador entre as classes dominante e trabalhadora, em todos os contextos, a garantia da Educação do Campo como política pública se expressa na correlação de forças entre as classes sociais, sob o protagonismo dos movimentos sociais camponeses pelo polo do trabalho.

Compreende-se, aqui, que a Educação do Campo, num primeiro momento, refere-se à luta da população camponesa pelo direito à educação pública. O que denota, exemplarmente, o grito de ordem cunhado pelo MST, que anima os movimentos sociais nessa luta: "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!". E partindo da necessidade concreta e da reflexão crítica questiona as finalidades e a forma escolar hegemônica, inspirados pelas elaborações construídas nos processos formativos populares, na organização coletiva, nas lutas sociais e em matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista.

No entanto, a referida crítica situa-se com diferentes nuances e abrangências. Em certa medida, refere-se à origem histórica da escola pública educadora da classe trabalhadora que se universaliza a partir da hegemonia burguesa da sociedade capitalista urbano-industrial. Nesse sentido, trata-se da defesa conservadora da contextualização da educação à realidade do campo, situando o contraponto da Educação do Campo à "Educação da Cidade", limitando-se às questões culturais.

Por outro lado, segundo Caldart (2004), é a luta em defesa da terra, a resistência camponesa e a construção de um projeto de campo, pelos camponeses, que forjam a Educação do Campo como uma nova concepção de educação, que se diferencia do que até aqui foi posto pela "Educação Rural", exatamente por seu vínculo de origem com a classe trabalhadora camponesa e suas especificidades. Construída nas lutas de suas organizações e vinculada aos interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses, para além de uma educação contextualizada, trata-se de um projeto

de formação do homem e da mulher do campo e de um projeto de desenvolvimento do território camponês.

Nessa perspectiva, é somente a partir de uma nova visão de campo e de educação que se tem uma nova relação com as políticas públicas. Outro campo, outras políticas. Nem uma visão de campo como atraso, nem o agronegócio promoverão políticas públicas de educação da classe trabalhadora camponesa. O avanço na consciência dos direitos; a organização dos movimentos sociais e a luta pela terra; e a compreensão da educação como direito dos povos do campo são bases fundamentais desse novo momento (ARROYO, 2005).

Essa concepção de Educação do Campo diz respeito, portanto, à classe trabalhadora do campo. Uma educação popular, na perspectiva desses sujeitos e efetivada por eles; desenvolvida no campo e afirmadora do modo de vida camponês; vinculada a um projeto de campo que represente os interesses da classe trabalhadora camponesa, na contradição com o modo de produção capitalista.

Incompatível com o agronegócio e as perspectivas de educação construtoras do campo como lugar estritamente da produção e do negócio, promovidas pela agricultura capitalista, essa perspectiva de Educação do Campo tem como contradição fundamental, não a “Educação da Cidade”, mas a Educação do Capital, compreendendo que “apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 68).

No entanto, apesar dos avanços significativos na elaboração conceitual protagonizada pelos movimentos sociais campesinos em interlocução com intelectuais e segmentos do meio acadêmico, do que o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC é um importante instrumento; das conquistas no plano jurídico com um marco legal significativo, do que são exemplos: as Diretrizes da Educação do Campo e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo; da institucionalização de uma Política Nacional com instâncias específicas de gestão da Educação do Campo no MEC, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO; e das diversas experiências das organizações camponesas na

educação formal e informal, o avanço da hegemonia capitalista no campo em antagonismo aos projetos de resistência camponesa da classe trabalhadora, demarcam em igual medida os limites de materialização do projeto da Educação do Campo, na perspectiva da classe trabalhadora, e a hegemonia, também no campo da educação, do projeto de formação do Capital.

Ademais, embora a atual legislação da Educação do Campo, construída numa conjuntura de ascensão dos movimentos sociais camponeses, ofereça uma base jurídica satisfatória para construção de um projeto de educação escolar, que permita avançar numa relação entre trabalho e educação, na perspectiva da classe trabalhadora, o controle do Estado burguês na gestão das políticas públicas, arrefece as reais possibilidades de avanços tomando mão de uma série de mecanismos, dentre os quais, a padronização dos sistemas de gestão escolar; o controle sobre o perfil de formação inicial dos professores; o material didático; o sistema de financiamento e de avaliação nacional. Tais mecanismos engessam a estrutura da política de educação escolar, limitando bastante as modificações em sua forma, exigindo uma intervenção não somente no chão das escolas, mas em todo o sistema educacional brasileiro.

Por outro lado, como parte da mesma dinâmica das transformações contemporâneas de um capitalismo agonizante, em que o Estado burguês se reconfigura em sua versão neoliberal mais extrema, a educação, em particular no que se refere à formação da classe trabalhadora, vê-se tensionada por um conjunto de reformas, premidas pelas necessidades contemporâneas de reprodução objetiva e subjetiva do capital, em seu atual estágio.

Nessa direção, um conjunto de medidas vem sendo implementado nas políticas educacionais brasileiras, desde os anos 1990, como expressão do capitalismo neoliberal na educação, intensificando-se na última década, como uma articulação mais orgânica do empresariado brasileiro, através de seus aparelhos privados de hegemonia do que é emblemático o Movimento Todos pela Educação, organizado a partir de 2006, e seus braços conjunturais como o Movimento pela Base e a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, implementando a reforma empresarial da educação no Brasil, na qual os exames nacionais de larga escala; o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

e as novas diretrizes de formação de professores são os instrumentos da vez (FREITAS, 2018)

O pano de fundo, de lado e de frente é a intensificação da esfera privada sobre os diversos aspectos da educação pública, radicalizando a dimensão da educação-mercadoria, expandindo o mercado educacional, e a customização da mercadoria-educação às necessidades, interesses e lógica do mercado (NEVES; PRONKO, 2008).

Com o golpe de 2016, mediante o rompimento da aliança de classes e do pacto social democrático burguês, inserido num movimento do capital internacional face ao agravamento da crise sistêmica, a partir de 2008, que reverbera mais fortemente no Brasil por volta de 2012, a hegemonia neoliberal se impõe exacerbadamente acelerando e intensificando a minimização do Estado para o social e sua maximização para o capital, implicando no esvaziamento da política de educação do campo, que já vinha perdendo fôlego, em virtude do descenso da força política dos movimentos sociais camponeses, frente à agressiva territorialização do agronegócio e o avanço da reforma empresarial da educação.

Tal conjuntura eleva a complexidade da disputa de projetos, numa relação ambígua entre os interesses do capital, que se expressam numa intervenção cada vez mais direta na educação da classe trabalhadora, e seus próprios interesses veiculados através da ação dos movimentos sociais (BAHNIUK, 2015).

Uma vez compreendida implicada com a luta de classes, a Educação do Campo, como educação da classe trabalhadora numa perspectiva emancipadora, que se constitui historicamente no chão das contradições decorrentes da atualidade do desenvolvimento do capitalismo no campo não pode encerrar-se somente como tarefa educacional, mas simultaneamente como tarefa de “transformação social ampla e emancipadora”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

3 CONCLUSÃO

A análise das políticas públicas de educação do campo requer a compreensão da relação orgânica entre as funções do Estado capitalista, dentre as quais seu papel

mediador das contradições entre capitalistas e trabalhadores, representando contraditoriamente interesses públicos da classe trabalhadora e de reprodução do Capital e sua natureza, cuja forma se expressa num silogismo entre a forma Estado capitalista, como universalidade; a forma de Estado como particularidade, expressa contemporaneamente na forma neoliberal; e a forma do Estado, como expressão das singularidades dos Estados nacionais. Que se estrutura dialeticamente numa essência material (divisão capitalista do trabalho) e social (luta de classes) e numa aparência material (aparelhos de Estado) e social (legitimação de Estado). Reificado numa aparência neutra em relação às classes socia e fetichizado na burocracia estatal.

Sob essa ótica, é inteligível as origens da educação do campo na contraditória conjuntura de emergência do Estado neoliberal no Brasil; seu apogeu no controverso Estado social liberal e os desafios que estão postos na atualidade ultraliberal conservadora do Estado brasileiro.

Em todos os cenários, considerando-se as diferentes disposições para inclusão da educação do campo na agenda das políticas públicas, é inegável o protagonismo dos movimentos sociais camponeses como sujeitos da educação do campo, cuja concretização decorre, sobretudo, da correlação de forças na luta de classes no campo brasileiro.

Por fim, destaca-se a evidência da indissociável relação entre a luta por políticas públicas de educação do campo e a luta de classes, de sorte que sua perspectiva de futuro repousa no horizonte da transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; ALMEIDA DE JESUS, S. M. S. **Por uma educação básica do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2005.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política**: da pedagogia socialista à atualidade do MST. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Texto, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, V.9).

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere,** volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marcos Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política:** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Líber Livro: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

ESTADO AUTOCRÁTICO, CRISE EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: os desafios das escolas do campo em Caucaia/CE

Rosalho da Costa Silva

RESUMO

A pesquisa surge da necessidade de estudar o Estado e a crise educacional brasileira e sua relação com a Educação do Campo. Nosso objetivo foi analisar o Estado e suas raízes autocráticas e as influências sobre o sistema educacional brasileiro e os desafios gestadas pela Educação do Campo. Nesta perspectiva perguntamos: por que a Educação do Campo esteve sempre relegada no sistema educacional brasileiro e quais os desafios desta prática na relação com sistema educacional brasileiro? Os resultados foram analisados a luz do método histórico-dialético. O artigo, ficou organizado em quatro seções: Introdução; as raízes autocráticas do Estado brasileiro; Estado autocrático e crise da Educação brasileira; e o Estado autocrático, a crise educacional e as escolas do campo do município de Caucaia.

Palavras-chave: Estado Autocrático; Educação Brasileira; Educação do Campo.

ABSTRACT

The research arises from the need to study the State and the Brazilian educational crisis and its relationship with Rural Education. Our objective was to analyze the State and its autocratic roots and the influences on the Brazilian educational system and the challenges posed by Rural Education. In this perspective, we ask: why Rural Education has always been relegated to the Brazilian educational system and what are the challenges of this practice in relation to the Brazilian educational system? The results were analyzed in the light of the dialectical-historical method. The article was organized into four sections: Introduction; the autocratic roots of the Brazilian state; Autocratic state and crisis in Brazilian Education; and the autocratic state, the educational crisis and rural schools in the municipality of Caucaia.

Keywords: Autocratic State. Brazilian Education. Rural Education.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Estado autocrático, crise educacional e Educação do Campo: os desafios das escolas do campo em Caucaia/CE” emergiu da observação da atual realidade em que afloram diferentes práticas pedagógicas que desvinculam a teoria da prática, no sentido da formação voltada a emancipação do indivíduo e da

sociedade, mas focadas aos interesses da ordem vigente em que o modo de produção dividido tende a formar o indivíduo, também, dividido, por considerar este unilateralmente. Por isso, entender a crise da educação brasileira suas causas e consequências, na atual conjuntura política, é importante para atuarmos em seus fatores estruturais e construirmos alternativas desde a organização da classe trabalhadora brasileira.

A Universidade com seu papel de reflexão científica e de construção teórica, baseado nos problemas nacionais, deve estar engajada na busca de alternativas para a educação brasileira. Nesta perspectiva, perguntamos: por que a Educação do Campo esteve sempre relegada no sistema educacional brasileiro e que propostas e alternativas foram sendo gestadas desde os movimentos sociais populares?

Nosso objetivo foi analisar o Estado brasileiro e suas raízes autocráticas e as influências sobre o sistema educacional e os desafios da Educação do Campo. Para isto, utilizamos de uma abordagem qualitativa por meio de um apanhado bibliográfico, considerando o todo das obras dos autores no sentido do pensamento que defendem quanto ao assunto abordado. A análise dos resultados deu-se pelo método histórico-dialético, devido a sua relevância no tipo de abordagem metodológica usada na pesquisa.

Estes dados foram pesquisados nos documentos referentes a política pública de Educação do Campo, conduzida pela Supervisão de Inclusão Ético Racial e Territorial (SIERT) da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia (SMECT) e em documentos do Coletivo de Educação do MST de Caucaia e Região.

O artigo ficou organizado em quatro seções: 1. Introdução; 2. As raízes autocráticas do Estado brasileiro; 3. Estado autocrático e crise da Educação brasileira; e, por fim, 4. O Estado autocrático, a crise educacional e as Escolas do Campo do município de Caucaia.

2 AS RAÍZES AUTOCRÁTICAS DO ESTADO BRASILEIRO

O Estado brasileiro carrega em seu nascimento a herança do massacre dos povos originários e da escravidão dos povos africanos. Além disso, a invasão às terras brasileiras tinha como objetivo abrir novas fontes para a pilhagem e o enriquecimento da coroa portuguesa, constituindo um Estado nacional que é fruto do expansionismo colonial Europeu no século XV.

Por isso, como destaca Mazzeo (1997, p.94),

> Desde sua formação, o Estado nacional brasileiro trará em seu âmago dois aspectos que comporão sua superestrutura: de um lado, elementos ideológicos comuns às formações sociais que vivenciaram situações tardias de desenvolvimento capitalista (onde se insere Portugal); de outro, aspectos específicos inerentes à situação de particularidade escravista e latifundiária.

Segundo o autor, o desenvolvimento capitalista no Brasil seguiu a “via prussiano colonial”. Sendo assim, não prosperou no país uma burguesia revolucionária como nos países europeus. As teses liberais importadas do velho continente se limitaram a negociar a liberdade de comércio, pois não pretendiam mudar a estrutura de produção e a estrutura social (MAZZEO,1997, p. 122-124).

Florestan Fernandes, ao refletir sobre a luta dos negros no Brasil, vai chegar à mesma conclusão em relação às características autocráticas da burguesia brasileira. As mudanças em nossa realidade são sempre realizadas “pelo alto”, afastando o povo de seu processo. Desta, resulta a fragilidade da independência nacional.

> No Brasil, infelizmente, a descolonização confundiu-se com os interesses do senhor e foi interrompida nos limites em que o estamento senhorial sentiu-se apto para proteger-se contra as consequências do pacto colonial e para dirigir as estruturas de poder, nascidas com a Independência. O escravo, o liberto, o homem pobre livre permaneceram encadeados a colonização (...) (FERNANDES, 2017, p.45).

A formação escravista brasileira impediu a formação de um Estado-Nação baseado nos princípios clássicos do liberalismo resultante de uma revolução burguesa, com a ideia de cidadania e direitos para todos. A estrutura estatal resultante garante os privilégios da minoria, “favores” para os apadrinhados e exclusão e violência para a maioria, instituindo

> Um aparelho estatal de onde se despregue a violência e favor deletério, para manter intacta sua estrutura fundamental, com massas populares (escravos, e homens “livre”) sempre fora do cenário político. Uma estrutura, enfim, que

> permita até golpes e contra golpes constantes entre facções dominantes sem alterações, no entanto, em seu aspecto basilar (MAZZEO, 1997, p.127).

A burguesia agroexportadora brasileira se articula com a burguesia industrial inglesa com objetivo de preservar as bases coloniais. Neste acordo, a elite brasileira mantém o poder político e cede o poder econômico principalmente para a potência industrial europeia. Mazzeo (1997) vai conceituar este processo de bonapartismo colonial, por manter a estrutura escravista de produção, continuidade da economia colonial, caracterizando a não ruptura com o atraso econômico e social. Assim conceitua as características do Estado resultante do desenvolvimento particular do Brasil.

Mariátegui, um dos primeiros marxistas a romper com a lógica europeia ao estudar a sociedade Latino-Americana, sistematiza que havia um divórcio entre a educação e a realidade nacional em seu país, o intelectual afirmava que a República Peruana buscava sempre modelos educativos em países estrangeiros e ignorava as características originais do Peru.

Nesse cenário,

> A educação não tem, por conseguinte, um espírito nacional: em vez disso tem um espírito colonial e colonizador. Quando, em seu programa de educação pública, o Estado refere-se aos índios, não se refere a eles como peruanos iguais aos demais. Considera-se como uma raça inferior. Neste terreno, a república não se diferencia do vice-reinado (MARIÁTEGUI, 2008, p.116).

Na atualidade, continuamos lutando para que a educação ministrada pelos estados nacionais não seja sinônimo de exclusão, inferiorização e subordinação cultural dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses). Há uma reivindicação histórica de construção de outra educação baseada em outro currículo e outro sujeito pedagógico.

Nesse sentido, Paulo Freire nos traz a sua contribuição para uma pedagogia humanizadora e de empoderamento dos oprimidos e defende que

> A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objeto de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 2005 p.45).

As pedagogias próprias dos movimentos indígenas e camponês enfrentam o estado autocrático ao conjugar as estratégias de garantir as escolas vinculadas às comunidades tradicionais, garantido um caráter autônomo e constituindo um currículo que incorpora os sujeitos indígenas e camponeses e seus saberes. E pensam processos educativos e pedagógicos sob a ótica dos movimentos sociais, que visam a emancipação dos sujeitos e põem em movimento palavras, conceitos, que se originam de outra matriz cultural, de outra racionalidade. (BARBOSA, 2020)

3 ESTADO AUTOCRÁTICO E CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Considerando as origens e a formação autocrática do Brasil, a análise crítica da constituição do sistema educacional brasileiro encontrará no seu percurso e nas relações historicamente instituídas as razões explicativas de uma educação marcada por crises. Pelas limitações da natureza do artigo, pontuaremos alguns aspectos dessa história abordando os períodos colonial, a fase de luta por autonomia e independência; o período da fase inicial da república até a “Revolução de 1930”; o período da ditadura empresarial militar e, por último, o período neoliberal.

No início da colonização no Brasil, que corresponde do ponto de vista econômico ao período de consolidação do modelo agrário-exportador dependente, o governo português tenta administrar a colônia através das capitanias hereditárias. Com o fracasso desta experiência, é criado o Governo Geral e pela primeira vez aparece nas normas emanadas pelo imperador a diretriz de conversão das populações indígenas à fé católica, através da catequese e da instrução (RIBEIRO,1992 p.19).

A política colonial se caracteriza por um centro que toma as decisões (metrópole) e outro que recebe as diretrizes de forma subordinada (colônia). Nesta relação a função dos colonizadores é obter lucros e o papel das populações colonizadas é garantir os lucros das classes dominantes de Portugal (RIBEIRO,1992, p. 20-21).

Para lucrar era preciso trabalhar a terra e gerar produtos a serem comercializados na Europa. A produção de açúcar foi a solução encontrada para

satisfazer os interesses da burguesia mercantil portuguesa e para isto realizado a escravidão inicial dos indígenas e posteriormente dos negros sequestrado da África. Os negros se mostraram mais lucrativos porque as elites lucravam com a venda e com a utilização da mão de obra nas lavoras da cana de açúcar.

Diante da fracassada experiência com as capitanias hereditárias, Portugal cria o Governo Geral, primeira experiência de poder público na colônia. Acompanhando Tomé de Sousa, vieram quatro sacerdotes e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. Neste período os índios foram apenas catequizados, já que o interesse principal da Companhia de Jesus era aumentar o número de adeptos ao catolicismo. A instrução foi direcionada para os filhos de colonos (RIBEIRO, 1992, p.19 e 25).

> A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (SAVIANI, 2019, p. 75)

As elites eram preparadas desde cedo para o trabalho intelectual e se baseava no modelo religioso católico, mesmo que não fossem se dedicar ao sacerdócio. Este privilégio afastava os filhos das classes abastadas dos reais problemas da colônia e os preparava para exercer com competência o domínio sobre os indígenas e escravizados. Esta foi a educação que predominou em toda fase colonial do Brasil.

Em 1821, com a volta da Família Real para Portugal, intensifica-se a luta pela emancipação política. Nesse processo vai se constituindo dois campos em disputa que Nelson W. Sodré classifica de direita, o setor da elite que deseja apenas a liberdade de comércio, mas que defende a subordinação do país à metrópole e de esquerda o setor da elite que deseja a autonomia completa. Com o andar dos acontecimentos, a classe dominante se unifica, conquista apoio de outras classes e busca apoio da Inglaterra para a emancipação do Brasil. Após a independência, a elite nacional configura a “emancipação política” à sua imagem e semelhança mantendo, o tráfico negreiro e o trabalho escravo (RIBEIRO, 1992, p.43).

Nesta nova realidade nacional, fazia-se necessário uma Constituição. E no âmbito da discussão constitucional, em relação à educação, havia entre os partidários da independência os que defendiam a ideia de um “sistema nacional de educação”, copiando inclusive o modelo francês com educação primária para todos. No entanto, passado os momentos de entusiasmo com a “emancipação do país”, este projeto é abandonado. Da proposta inicial restaram apenas escolas de primeiras letras. Com a manutenção da escravidão, a clientela resume-se aos filhos dos “homens livres”.

Para Saviani (2019, p. 158),

> Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais.

Este golpe inviabiliza novamente a constituição de um sistema nacional de educação e vamos entrar em um novo século com novas disputas políticas, econômicas e educacionais. Nesta nova fase a novidade é que mais setores das classes populares entram na luta por direitos e por educação para todos.

No início do século 20 acontece um acentuado declínio das oligarquias agrárias no Brasil, abrindo um processo de disputa entre estas elites agrárias e a ascendente burguesia industrial. Há um crescimento também da classe operária que passa a influir nas disputas políticas nacionais. O marco de entrada do operariado na história se dá pela onda grevista de 1917 e 1918. Para além disto, outros fatos importantes do período são o movimento tenentista, a Coluna Preste de 1924 a 1927, a Semana de Arte Moderna de 1922 e a fundação do Partido Comunista Brasileiro, também em 1922.

Todo este processo vai culminar com a chamada “Revolução de 1930”. Este movimento foi a tomada do poder pelo grupo que representava a burguesia industrial liderado por Getúlio Vargas e que se contrapunha às velhas práticas da burguesia agrária exportadora e que defendia uma nova política voltada para industrialização e urbanização do Brasil.

Este processo vai gerar intenso debate na sociedade, onde a educação emerge como um tema relevante naquele momento. No período posterior a “Revolução de 30” se destaca as seguintes correntes de pensamento: O Movimento da Escola Nova, o Movimento de Renovação da Igreja Católica, o Projeto Fascista de Francisco Campos e o Projeto Educativo das Forças Armadas.

Neste clima, o Movimento da Escola Nova encontra vasto terreno para um crescimento rápido, dada a ausência de um sistema nacional de educação, havia uma necessidade de um movimento nacional que lutasse pela instrução no país. Este processo vai ser liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manuel Lourenço Filho. Anísio Teixeira terá grande influência na sociedade e nos governos de todo este período republicano. Este grupo foi principalmente combatido pela Igreja Católica através do Centro Dom Vital, que teve como lideranças Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, que contrapõem à realização da educação pelo Estado, a "laicização do Estado" e acusam os educadores e intelectuais da Escola Nova de seguidores da pedagogia comunista.

Estes dois grupos hegemonizaram o debate da época e um importante documento produzido foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este aborda os principais problemas educacionais brasileiros, que se expressam no baixo nível educacional de nosso povo, na fragmentação e desarticulação educacional, hoje agravado pela influência empresarial na educação pública.

Uma das grandes contribuições do Manifesto é o reconhecimento da Educação como prioridade nacional e função pública, destacando a responsabilidade do Estado na execução das metas e objetivos de um Plano que garanta a todos brasileiros uma educação de qualidade.

> Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (AZEVEDO et al., 2010, p. 43).

No Manifesto a instrução pública refere-se à generalização do acesso à educação a todos os sujeitos da sociedade, transformando a Educação em um campo

especializado de atuação política e profissional, que deve ser assumida pelo Estado, como forma de elevar o nível de consciência e cultural do povo brasileiro.

O Manifesto influenciará o debate e processo educacionais de toda uma geração de educadores e gestores educacionais e contribuirá para algumas concepções que ainda circulam na contemporaneidade educacional.

No período anterior ao golpe de 1964, há uma crise no modelo nacional desenvolvimentista de industrialização (que baseava a substituição de produtos importados pela produção nacional e com forte investimentos do Estado brasileiro) e vai gradualmente sendo substituído pelo modelo associado de desenvolvimento econômico (com incentivo a entrada de capital estrangeiro e a produção passa para as mãos das multinacionais). Estas disputas em torno do modelo econômico vão gerar diversas crises políticas (RIBEIRO, 1992, p.133-135).

Neste período, há uma maior demanda por educação com o aumento da industrialização, porém esta permanece em quarto lugar nas prioridades, atrás dos setores militares, fazenda, viação e obras públicas. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estática em 1965, no ensino primário, dos 4.949.815 que se matriculam no 1º ano, apenas 1.007.882 chegam no 4 º ano, em 1965. Isto demonstra, que o funil da exclusão educacional já se iniciava nos anos iniciais do fundamental. (RIBEIRO, 1992, p.139 a 141).

Ocorre, neste período, uma efervescência política e popular, que são agitadas pelo Governo João Goulart e pelas entidades da classe trabalhadora, em torno das reformas de base: Reforma Agrária, Reforma Política, Reforma Universitária e Reforma da Constituição. No campo da educação, a sociedade começa a se organizar. Em 1960, funda-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, com objetivo de trabalhar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando como um de seus primeiros colaboradores, o professor Paulo Freire, que formulou um método próprio de alfabetização.

A partir desta experiência vão ser organizadas outras experiências como os Centros de Cultura Popular (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimentos de Educação de Base, ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Diante do sucesso das iniciativas, ainda no governo João Goulart, é

elaborado um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha como meta alfabetizar 5 milhões de brasileiros. Esta proposta é abortada pelo Golpe Empresarial Militar de 1964.

O Golpe Empresarial Militar de 1964, que pregava a salvação da pátria e o combate a corrupção e a inflação; na verdade, se dedicou à perseguição aos adversários políticos e no final de 1954 já havia 50 mil presos políticos. As multinacionais passam a controlar a economia nacional, com taxas de lucros superiores às dos países de origem; há um aumento dos impostos e arrocho salarial sobre a classe operária; e a taxa de desemprego volta aos níveis de 1930.

Depois do golpe, o novo governo institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que retira o componente cultural e de participação popular e dá ênfase à participação econômica – aprender a ler e escrever para contribuir com a economia do País. Nos outros níveis de ensino, a prioridade passa a ser a quantidade e não a qualidade; nas técnicas e não nos fins educacionais; na adaptação e não na autonomia dos sujeitos e das instituições.

Saviani, assim reflete sobre a pedagogia tecnicista do Golpe Empresarial Militar (2019, p. 405)

> Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (...) À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

Nos anos 1980 duas crises vão gerar uma mudança político-econômica em diversos países e passam a influenciar o pensamento da elite brasileira. A crise do petróleo, em 1979, e a crise das dívidas externas nos países do terceiro mundo. O neoliberalismo passa a ser a política econômica predominante nos últimos 40 anos em todo mundo e chega ao Brasil com a eleição à presidência de Fenando Collor de Melo, em 1992.

O principal objetivo da burguesia nesta nova conjuntura passa a ser enfrentar a crise dos anos 1980, retomando a taxa de lucros através da diminuição da renda dos trabalhadores. Segundo Bezerra (2010, p. 60), a burguesia sintetiza sua resposta

em uma crítica aos gastos excessivos do serviço público, à má qualidade destes serviços e ao elevado nível salarial dos servidores públicos. Nesse sentido, Collor em sua campanha presidencial populariza a imagem de servidor público associada à figura de “marajá”, dando um caráter moral à destruição dos serviços públicos.

Na Educação, os governos neoliberais vão atuar com os motes da descentralização e participação. Estes anseios da sociedade e de setores de esquerda vão ser usados de forma enviesada levando a desresponsabilizar o Estado com a instrução pública. A descentralização se concretiza através da municipalização da Educação sem o aporte financeiro necessário e repassando parte dos serviços a serem executados para a sociedade, através dos Conselhos Escolares, dos “Amigos da Escola” e de outras estratégias de parcerias público-privadas.

Na atualidade, a educação, assim como diversos aspectos de nossa sociedade, é atingida pela crise do Capital. Isto acaba por influenciar o jeito de se pensar e fazer educação. As articulações empresariais como “Todos pela Educação” buscam hegemonizar os setores estatais para que a educação siga uma lógica empresarial, na busca de qualidade total e competição por recursos, através das melhores notas nas avalições nacionais.

Segundo Freitas (2014, p. 63-64), esta proposta empresarial causa diversos problemas ao sistema educacional, entre eles: estreitamento curricular com foco em português e matemática; competição entre os profissionais para alcançar os resultados pelos órgãos superiores e a diminuição da visão coletiva por parte dos professores; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para avaliações externas; multiplica os casos de fraudes devido à pressão exercida sobre as escolas; aumento da segregação socioeconômica no território com as escolas se especializando em determinas camadas de estudantes e restrição de alunos não desejados em determinadas escolas; aumento da segregação socioeconômico dentro das escolas com apoio e premiações para que determinados grupos de estudantes segurem as notas e segregação de outros estudantes em grupos separados; precarização da formação dos professores através do apostilamento com foco nos aspectos práticos a serem realizados em sala de aula.

4 O ESTADO AUTOCRÁTICO, A CRISE EDUCACIONAL E AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

A formação escravista e colonial brasileira impediu a formação de um Estado-nação baseado nos princípios clássicos do liberalismo (Mazzeo e Fernandes). Este processo vai inviabilizar a constituição de um sólido sistema nacional de educação que garanta um nível de qualidade educacional às classes populares do Brasil. E, em relação à Educação do Campo, como as raízes e a formação autocrática do Estado brasileiro estão implicados na histórica negação do direito à educação da população camponesa?

No campo o Estado autocrático brasileiro e o débil sistema educacional vão gerar um empobrecimento e falta de condições mínimas para educação das populações camponesas. Segundo o Inep (2020), por ocasião do Censo Escolar 2019, havia 55.345 escolas de educação básica no campo, representando 23,4% do total de estabelecimentos de ensino do Brasil, em 2019. O fechamento de escolas no campo, entre os anos 2002 e 2019, ocorreu em 48,4% do total de estabelecimentos, com média de 3 mil escolas fechadas por ano. Foi constatado, ainda, que 76% das escolas nas comunidades camponesas possuem até 05 salas de aulas; apenas 15,5% possuem bibliotecas; 16,2% possuem laboratórios de informática; 51,7% microcomputadores; 41,2% têm acesso à internet; 14,9% têm quadras de esporte. Segundo dados do Ipea (2021, p. 35), com muita luta e mobilização avançamos em alguns indicadores: 85,7% das escolas possuem água portável, 87,5% têm energia elétrica e 91,45 instalações sanitárias. Contudo, pelos dados constata-se que muitas escolas do campo, ainda não têm as condições mínimas para funcionarem.

Neste contexto, a “Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p.39). Esta proposta é parte da luta dos povos do campo pelo direito à educação e de enfretamento ao Estado autocrático e suas mazelas nas escolas e no sistema educacional, presente em todos os entes da federação.

Para uma análise mais concreta da realidade, no que se refere ao ambíguo papel do Estado na garantia e negação do direito à Educação do Campo, tomemos o caso das políticas de Educação do Campo no município de Caucaia, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, que possui a maior parte do seu território no meio rural. O município é formado por ambientes geográficos distintos: serra, praia e sertão. Cada um com suas características e peculiaridades em diversos aspectos, inclusive étnico-raciais com povos indígenas e remanescentes quilombolas, totalizando cerca de 10% da população no campo, em 2017. Segundo dados do Ipece (2015), nesta região encontram-se 07 Projetos de Assentamentos federais: Boqueirão/Capim Grosso, Angicos, Lagoa da Serra, Santa Barbara, Lenin Paz, Belo Monte e Mulungu/Tigre.

A histórica negação do direito à educação da população camponesa é um reflexo da educação em crise do Estado autocrático brasileiro. Em Caucaia não é diferente e se reflete em diversos aspectos, como podemos observar, por exemplo, nas escolas que se encontram nos assentamentos de reforma agraria. A maioria destas não tem acesso à internet; não possui quadra esportiva; não possui laboratório de informática, e quando existe os computadores estão quebrados; as estradas são intransitáveis nos períodos chuvosos, dificultando o acesso às unidades escolares para os professores, gestores e alunos, dentre outras dificuldades.

Outra característica do Estado autocrático observada no município de Caucaia é a influência de vereadores e “chefes políticos” locais na nomeação dos núcleos gestores nas escolas do campo. O mesmo acontece com os professores, já que a maioria dos educadores são contratados temporariamente, tendo o “emprego” negociado como moeda política pelos cabos eleitorais. Estes territórios são historicamente dominados por elites conservadoras, composta por fazendeiros, políticos e famílias tradicionais. Neste sistema o apadrinhado responde mais ao seu “chefe” político que ao seu superior imediato no serviço público, dificultando a autonomia para a realização de um processo de educação que contribua para a emancipação dos sujeitos, a exemplo das propostas da Educação do Campo.

Essa realidade nos traz à lembrança Darci Ribeiro e sua frase histórica “a crise da Educação brasileira, não é uma crise é um projeto”. Pois, nossas elites nunca

pensaram ou desejaram ter um país e um povo instruído, que não esteja subjugado e sem cidadania plena. Para isto, a negação de uma educação de qualidade atende melhor seus planos.

5 CONCLUSÃO

Pela pesquisa realizada, o Estado brasileiro constitui-se numa autocracia cujas raízes remontam às origens coloniais e à sua formação capitalista dependente. Constatamos também, que desde a época colonial o governo central não tem compromisso de cuidar das escolas primárias transferindo essa incumbência para os governos municipais (Ribeiro, 1992 e Saviani, 2019).

O estudo nos leva a considerar, ainda, que a educação fruto de um Estado autocrático e sem compromisso com o povo é uma educação em permanente crise e que não consegue atingir as metas básicas de escolarização e universalização do ensino. E que constituída como crítica ao Estado autocrático brasileiro e seu projeto de educação, a Educação do Campo como concepção e movimento social é uma contraposição à negação do direito e à concepção de educação hegemônica.

Por fim, consideramos, que as experiências concretas de Educação do Campo, a partir do caso das escolas do campo do município de Caucaia, expressam simultaneamente a educação em crise do Estado autocrático brasileiro e a contraposição protagonizada pelos movimentos sociais camponeses, explicitando os desafios da classe camponesa que luta para construir alternativas e esbarra constantemente nas barreiras próprias do sistema educacional brasileiro que privilegia o projeto educacional estabelecido pelo Capital.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la práxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina.** Bogota: Revista Colobiana de Educación, 2020.

BEZERRA, José Eudes Baima. **Princípio da subsidiariedade, corporativismo e educação: para a crítica da gestão participativa.** Tese de Doutorado, Fortaleza, UFC, 2010.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2009, vol. 7, n.1, pp.35-64. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003.>. Acesso em: 27 de junho de 2017.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, CLACSO, 2017.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos**. Os empresários e a política educacional.** São Paulo: MST, 2014. (Boletim da Educação)

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Educação no meio rural**: Diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília: Ipea, 2021.

IPECE - INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Básico Municipal 2015**: Caucaia. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2015/Caucaia.pdf.> Acesso em: 05 de julho de 2017.

AZEVEDO, Fernando, et. Al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MARIÁTEGUI, José Carlos**.** O processo da educação pública. In: **sete ensaios de interpretação da realidade peruana**.1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, CLACSO, 2008.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12ª ed. Campinas: Cortez: Autores Associados, 1992

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, Ebook, 2019.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:

a experiência do CEFFA Manoel Monteiro, em Lago do Junco/MA

Francisca do Nascimento Silva

RESUMO

Com o objetivo de discutir sobre a Pedagogia da Alternância no cenário da educação brasileira, em particular a relação dos Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) com o Estado, o artigo é produto da disciplina Educação Brasileira, do curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano, cuja proposição é vincular o referencial estudado com a pesquisa intitulada “A relação entre teoria e prática nos tempos da alternância: a práxis educativa do Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro”. A construção do texto se apoiou nos debates em sala de aula, no estudo dos referenciais propostos e na pesquisa bibliográfica que vem sendo realizada. A investigação evidenciou que no Brasil a relação entre o Estado e o movimento CEFFA é tensa e distanciada, não há reconhecimento das especificidades da Pedagogia da Alternância, ainda igualada à educação convencional.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Política Educacional; Educação brasileira.

ABSTRACT

This article aims to discuss the Pedagogy of Alternation in the Brazilian education scenario, in particular the relationship between the Family Educational Centers for Alternation Training (CEFFA) with the State. It is the final product of the Brazilian Education discipline, a curricular component of the Intercampi Academic Master's course in Education and Teaching, offered by the Dom Aureliano Philosophy Faculty, Limoeiro do Norte, Ceará, whose proposition is to link the studied framework with the research entitled “The relationship between theory and practice in times of alternation: the educational praxis of the Family Educational Center for Training by Alternation Manoel Monteiro. The construction was based on debates in the classroom, on the study of the proposed references and on the bibliographical research that has been carried out. The investigation showed that in Brazil the relationship between the State and the CEFFA movement is tense and distant, there is no recognition of the specificities of the alternation pedagogy, which is still equal to conventional education.

Keywords: Alternation Pedagogy. Educational Politics. Brazilian Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discutir a Pedagogia da Alternância no cenário da educação brasileira, em particular, a relação dos Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) com o Estado, assim como destacar alguns pontos de tensionamentos observados nesta relação.

O debate é produto da disciplina Educação Brasileira, componente curricular do curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), ofertado pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAN), campus de Limoeiro do Norte, ministrada pelos professores João Rameres, José Eudes Baima e Luís Távora Ribeiro. O texto propõe vincular o referencial estudado com a pesquisa de mestrado em curso, intitulada "A relação entre teoria e prática nos tempos da alternância: a práxis educativa do Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro.

A referida escola do campo, *lócus* da pesquisa, está localizada na região do Médio Mearim, na comunidade Pau Santo, assentamento de reforma agrária do município de Lago do Junco, Maranhão. Trata-se de uma escola pertencente à rede pública estadual de educação que, preserva o caráter comunitário, gerida por uma associação de pais de alunos, ex-alunos e lideranças locais. Sua finalidade é ministrar o Ensino Médio integrado ao curso profissionalizante na área de Agropecuária, no período de três anos, organizado pela Pedagogia da Alternância.

O despertar para construção desse debate centra na observação da relação distanciada entre o Estado e o Movimento CEFFA, seja no que concerne ao financiamento ou a desconsideração das especificidades da Pedagogia da Alternância, pela tentativa de enquadrá-la no sistema de gestão da educação convencional. Essa observação parte, sobretudo pela vivência da problemática enquanto professora do CEFFA Manoel Monteiro.

Compreende-se que a Pedagogia da Alternância carrega características de escolas comunitárias e que no seu percurso histórico no Brasil, durante muito tempo

obteve financiamento que lhe possibilitou autonomia. Com o fim do financiamento externo vai-se sentindo a necessidade de recorrer ao financiamento público nacional. A forma como o Estado passa a financiar os CEFFA's, ao mesmo tempo os subordina e tensiona sobre diversos aspectos, incorrendo em riscos de natureza organizacional e de gestão que comprometem o seu projeto pedagógico.

A construção do artigo apoiou-se nos debates ocorridos nas aulas, no estudo dos referenciais propostos pela disciplina e na pesquisa bibliográfica que vem sendo realizada na construção do referencial teórico da pesquisa. A proposta de debate situa o ingresso da Pedagogia da Alternância no cenário da educação brasileira e estende o olhar para a realidade do Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, com ênfase na sua relação com o Estado.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

De acordo com Gimonet (2007) e Ribeiro (2010), a Pedagogia da Alternância origina-se na França, na década de 1930, com a criação das *Maisons Familiales Rurales (MFR), a*s Casas Familiares Rurais (CFR's) como se denominaram no Brasil, e se expandem para a Itália, na década de 1960, configurando-se como Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), e de lá, para diversos outros países.

No Brasil, é na década de 1960, momento em que o campo sofre com a pobreza extrema, intenso êxodo rural e ausência de políticas públicas essenciais, que se desenvolvem as primeiras experiências educativas com a Pedagogia da Alternância, inspiradas na experiência italiana, as Escolas da Família Agrícola, no estado do Espírito Santo, por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), inspirado na experiência italiana. (NOSELLA, 2012).

Nos anos seguintes, as escolas organizadas na Pedagogia da Alternância se espalharam por diversos estados brasileiros, alcançando quase todo o território nacional, sob variadas denominações. Segundo Gimonet (2007), atualmente as Escolas Famílias e Casas Familiares são denominadas de Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA). Este fato, além de dar credibilidade ao movimento da Pedagogia da Alternância eleva o intercâmbio entre os movimentos que são

ligados em redes estaduais, como a União das Escolas Famílias agrícolas do Maranhão (UAEFAMA); redes nacionais, como a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e internacionalmente, como a União Internacional das Escolas Famílias (AIMFIR).

Com o movimento da Educação do Campo, a partir da década de 1990, temos uma expansão dos CEFFA's, bem como a organização do ensino por alternância em outras experiências educativas, inclusive na formação superior.

Nos CEFFA's, a alternância é organizada em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), onde os alunos ficam duas semanas na escola e duas semanas com a família. No Tempo Escola, os estudantes são envolvidos por uma dinâmica de atividades, cuja programação inclui, além do estudo sistematizado em sala ou no campo, a organicidade do espaço de convivência, tarefas domésticas, e trabalho prático nas atividades produtivas diversas na unidade produtiva escolar. Em toda essa rotina de trabalho se estabelece o caráter educativo. Na proposta educativa da Pedagogia da Alternância, o trabalho no campo, assim como a organicidade geral dos alunos e do ambiente escolar, representa uma extensão da sala de aula, propondo-se aos alunos uma formação mais ampla, completa.

O Tempo Comunidade é o período que os estudantes ficam em casa, ou seja, as outras duas semanas do mês em que permanecem convivendo com a família. Além de retornar à família, os alunos têm oportunidade de se envolver com as organizações locais ou são convocados a incentivar a organização coletiva e produtiva das localidades onde habitam. Os estudantes retornam pra casa com a missão de dar continuidade às atividades educativas orientadas pelos educadores, como aplicação de pesquisa (plano de estudos), leituras e estudos complementares das disciplinas diversas.

Vale destacar que o método educativo não nasce de pesquisas acadêmicas, nem de ideias elaboradas por estudiosos, mas surge da vivência real. No berço de nascimento da Pedagogia da Alternância, encontra-se o desencanto com a educação escolar oferecida aos filhos dos agricultores, o que explicaria sua construção a partir das práticas sociais dos camponeses, que reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para que seus filhos possam permanecer no campo.

A Pedagogia da Alternância, portanto, se refere a uma metodologia educacional que se faz presente na educação brasileira desde a década de 1960. Inicialmente fora do âmbito das políticas públicas, tanto no que se refere à organização pedagógica quanto ao seu financiamento. De sua gênese até os anos 1990 do século passado as escolas por alternância foram sustentadas financeiramente, sobretudo, por recursos estrangeiros, capitados em parceria com a Igreja Católica.

No final dos 1990 emerge no Brasil o movimento da educação do Campo que tomará a pedagogia da alternância como referência norteadora de sua organização e prática pedagógica. A ideia de consolidação da Educação do Campo aparece com maior expressão a partir 1997, com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Pronera possibilitou práticas e acúmulos diversos que levaram à conquista do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que se consolidará na Licenciatura em Educação do Campo, enquanto política pública de formação inicial de professores do campo em nível superior. Tanto os cursos desenvolvidos pelo Pronera quanto as Licenciaturas em Educação do Campo irão recorrer à elementos da Pedagogia da Alternância, introduzindo-a no terreno das políticas públicas. Contudo, os CEFFA's permanecem à margem da política educacional brasileira.

De acordo com Begnami (2019), a Pedagogia da Alternância é assegurada legalmente e reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, a partir do artigo 23, ao estabelecer que a escola pode organizar cursos em séries, ciclos e alternâncias. Em seu parágrafo 2° do artigo 23, de forma indireta, potencializa as alternâncias, quando fala sobre o calendário escolar que deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino nacional.

O artigo 28 da LDB faz referências às adequações necessárias ao contexto do campo; o artigo 22 reforça sobre a relação da educação e o mundo do trabalho e o artigo 34 respalda o que a Pedagogia da Alternância vem praticando em termos de educação em tempo integral, mesmo com a escolarização parcial.

Além dos marcos legais citados acrescentam-se ainda o Parecer CNE/CEB n° 5/97, que diz respeito ao trabalho efetivo em sala de aula e define o que é esse espaço. Seguido da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 que assegura que a identidade da escola do campo seja própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração a temporalidade e saberes próprios dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências e tecnologia e nos movimentos sociais.

O Parecer CNE/CEB nº 01/2006, no entanto, é o primeiro documento normativo nacional dedicado a reconhecer os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFA's, afirmando que dias letivos implicam aqueles vivenciados na escola e na comunidade, compreendo a sala de aula como espaço ampliado.

Em linhas gerais, o marco jurídico da Educação do Campo ainda contará com a Resolução nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; e a Resolução nº 04/2010 que ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, irá reconhecer a Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena como modalidades da Educação Básica.

Especificamente em relação à Pedagogia da Alternância, a Lei Federal Complementar nº 12.695/2012, no seu artigo 13, abre a possibilidade de inserção dos CEFFA's no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mediante a inclusão dos alunos no Censo Escolar; a escola estar autorizada e reconhecida pelos órgãos educacionais do Estado; estar situada no campo; e conveniada com órgãos competentes do município e ou no Estado.

Mais recentemente, é importante destacar o Parecer nº 22/2020, que trata de Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior e apresenta um projeto de Resolução que define princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior. O documento resulta de uma demanda apresentada em setembro de 2017 ao Conselho

Nacional de Educação (CNE) pela UNEFAB, reivindicando mecanismo normativo que pudesse assegurar acesso dos CEFFA's às Políticas Públicas da Educação do Campo. Este por sua vez, ainda aguarda por homologação do Ministério da Educação (MEC).

Pelo exposto, observamos que a Pedagogia da Alternância irá ter abertura na legislação educacional brasileira aproximadamente três décadas após sua implantação no país, ainda de forma pontual. Não diferentemente do cenário nacional no que se refere ao tratamento em relação à educação rural, que só vai aparecer assegurada legalmente na Constituição de 1934.

A relevância atual da Pedagogia da Alternância para a educação da população camponesa no Brasil; o crescente desafio de financiamento e desenvolvimento dos CEFFA's e a sua histórica exclusão como política pública colocam para o Movimento CEFFA e para o Movimento da Educação do Campo, de modo geral, a urgência de construção de um marco legal e de condições políticas que assegurem as condições de existência dos CEFFA's como política pública, reconhecendo seu projeto pedagógico e a autonomia política de suas organizações, sem os quais as soluções apresentadas seguirão precárias e comprometedoras da Pedagogia da Alternância, em suas especificidades, como verificamos no caso do CEFFA Manoel Monteiro.

3 O CEFFA MANOEL MONTEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: entre a precarização e a descaracterização da Pedagogia da Alternância

No percurso histórico de constituição dos CEFFA's no Brasil, observa-se que houve prevalência do financiamento estrangeiro europeu, principalmente da Alemanha e Itália, dinheiro arrecadado por instituições ligadas à Igreja Católica. Esse cenário prevaleceu dos anos 1960 a 1990.

A partir dos anos 1990, as EFA's começaram a receber notificações a respeito da finalização do apoio financeiro externo. Justificado pela dificuldade financeira generalizada, assim também como a possibilidade e necessidade que se visualizava de mobilização de recursos internamente, no país. Segundo Luíz Ramos, professor

da Escola Família Agrícola em nível fundamental do município de Lago do Junco, Maranhão

> As instituições estrangeiras colocaram que as fontes financeiras secaram e que nós aqui no Brasil, pelo tempo de caminhada no movimento CEFFA já deveríamos ter maturidade para buscar apoio financeiro internamente. A nossa EFA teve de 1996 até 2012 o apoio da Alemanha através da Província Franciscana de Bacabal. Esse apoio custeava salários de professores e outras despesas. (Luíz Ramos, entrevista realizada em 03 de março de 2021)

É nesse cenário, forçado, sobretudo pela ausência das instituições estrangeiras, que se começa no Brasil a se buscar aproximação com o Estado, no sentido de reivindicar o cumprimento de seu papel, considerando o caráter público da educação desenvolvida nos CEFFA's.

É recente no Brasil a participação do Estado no financiamento da Educação do Campo, onde se inclui a Pedagogia da Alternância, como explicitado na demarcação dos normativos legais. No Maranhão, a partir de 2008, os CEFFA's contaram com possibilidade de pagamento de professores pelo Estado, assim como a inserção no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2012. Em relação a este último, Begnami (2019) vai explicitar que

> A Lei Federal Complementar nº 12.695 de 25 de julho de 2012, no seu artigo 13, abre a possibilidade para os CEFFAs se inserirem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Para tanto, os estudantes precisam ser incluídos no Censo Escolar, as escolas serem devidamente autorizadas e reconhecidas pelos órgãos educacionais dos Estados, estarem situadas no campo e conveniadas com órgãos competentes do município e/ou no Estado. Ressalta-se que, pelas especificidades da repartição das responsabilidades pela educação entre União, Estados, Município e Distrito Federal, o financiamento público do CEFFA é uma luta travada em cada Estado/município onde está localizado o CEFFA. (BEGNAMI, 2019, p. 129)

Como exposto, o atendimento do Estado no financiamento da Educação do Campo ainda é mínimo, e cada realidade trava uma luta específica para ter resguardado o direito à educação financiada pelo setor público. Fica evidente que ter o financiamento público da Educação do Campo exige um custo para as escolas.

Para os CEFFA's, essa relação custa caro, uma vez que, a Associação formada pelos pais, lideranças locais, professores e ex-alunos constitui um dos pilares de sustentação da escola. A Associação compreende o primeiro passo para a solidificação da formação por alternância. A participação associativa possibilita a

interação das famílias do processo formativo, significa uma forma/ação de tomar decisão, de assumir responsabilidade dentro do grupo, como afirma Gimonet (2007). E nas palavras de (arcia-Marirrodriga et al., (2010, p. 79) “Esta complexidade é a riqueza dos CEFFA’s, que ao não existir igualaria esta com as demais escolas”

Apoiado em Begnami (2019), esclarece-se que a natureza jurídica dos CEFFA’s se apresenta como escolas comunitárias, possuem natureza jurídica privada. Porém, historicamente, esta rede de Escolas Comunitárias nunca cobrou mensalidade dos estudantes, a não ser uma colaboração da família para custos com alimentação no período que o estudante permanece na escola. Neste sentido, os arranjos de financiamento ou apoio público nem sempre respeitam a autonomia do Movimento Social. Ao se propor a fazer educação o movimento CEFFA aponta para a necessidade de uma escola diferenciada, que congregue as especificidades e necessidades dos camponeses. Aqui se situa um dos tensionamentos dos Movimentos Sociais que é de se fazer esta disputa por dentro do Estado.

Custa caro ainda para os CEFFA’s ser enquadrado no sistema de gestão da educação do Estado, no mesmo bojo das demais escolas convencionais. A dinâmica de funcionamento das escolas, organizada em tempo Escola e Tempo Comunidade, onde os alunos ficam duas semanas na escola e duas semanas com a família, é inviabilizada pelo Sistema de Informações da Administração Pública (SIAEP). A prestação de contas do recurso recebido pelas escolas acontece como “um faz de conta” por não haver o reconhecimento da Alternância no sistema do governo. Às escolas é imposto um enquadramento, quando é notório que os CEFFA’s não cabem nas normas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), sendo necessário um sistema específico que contemple a Pedagogia da Alternância e suas especificidades.

Além disso, observa-se que no censo escolar dos CEFFA’s o funcionamento das escolas consta como regular, quando na prática o funcionamento ocorre de forma integral. Isso confirma o olhar superficial sobre as escolas por alternância e se visualiza a tentativa de “igualar a educação por baixo”, ou seja, se inclui excluindo sobre vários vieses. Se nega as especificidades, o reconhecimento de uma infinidade de ações educativas que as escolas por alternância fazem, para além da formação

proposta pela Base Nacional Comum Curricular, assim também como se nega financeiramente adicionais resguardados às escolas de tempo integral.

Outro tensionamento visível está na relação dos CEFFA's com o Estado na questão do pagamento de professores. No CEFFA Manoel Monteiro, por exemplo, é realizado convênio do Estado através da SEDUC, que ocorre por meio de contrato temporário em regime de 20 horas de trabalho semanais.

De acordo com o edital nº 06/2021 - SEDUC-MA, por exemplo, que trata do processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores para atuarem no Ensino Médio, nas modalidades Educação do Campo e Educação Quilombola, o salário corresponde ao valor bruto de R$ 1.443,12, independente da titulação comprovada. Por outro lado, o edital nº 05 de 12/06/2021 que trata da contratação temporária e formação de cadastro de reserva de professores da base técnica do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) em regime de 20 horas, prevê pagamento de R$ 2.320,00 a R$ 3.000,00, conforme titulação.

Nossa intenção não é discutir a diferença salarial entre essas instituições educativas, mas a disparidade explicitada convida a perguntarmos a que se deve essa diferença de valor paga ao professor do IEMA em relação ao professor do CEFFA Manoel Monteiro? O regime de alternância praticado pelo CEFFA, onde os alunos permanecem em internato por duas semanas e os professores precisam pernoitar na escola não careceria de uma atenção e valorização salarial maior ou mesmo equiparada aos outros profissionais citados?

Esse quadro nos leva a identificar duas situações de tensionamentos principais da relação do Estado com o CEFFA's. A primeira diz respeito a instabilidade do profissional docente, pois os professores vivem no campo da insegurança, sem saber se no ano seguinte firmarão novo contrato e a incerteza de assegurarem sua sobrevivência e de seus dependentes.

Com base em Ribeiro (2019) pode-se inferir que esta situação faz parte do controle do Estado que se apresenta nas mais diversas formas, direta ou indireta, de modo mais ou menos explícito.

> O trabalho em geral se torna precário, temporário, flexível, terceirizado, contratado por horas ou alguns dias, sem qualidade, remuneração ou proteção. O trabalho docente que se viveu há vinte anos, no florescer de sua profissionalização – concurso público, formação e qualificação, carreira e salários, piso salarial, aposentadoria etc. -, vivi agora completa precariedade, torna-se temporário, incerto, descartável. (RIBEIRO, 2019, p. 252-253)

O segundo ponto de tensionamento refere-se à insegurança financeira. O pagamento de baixos salários força os professores a buscarem alternativas para manter uma faixa de rendimento que garanta sua manutenção. Os profissionais da educação, geralmente, fecham contrato com mais de uma escola, para que possam aumentar o valor dos rendimentos. Como afirma o depoimento de uma professora do CEFFA Manoel Monteiro: “O professor ganha muito mal, por isso muitas vezes tem que trabalhar além de suas forças, acho insuficiente, por isso trabalho em mais de uma escola” (Profª A, CEFFA Manoel Monteiro, entrevista realizada em 6 de março, 2021).

A fala evidencia que os professores têm consciência da situação de desvalorização com a baixa renumeração, e isso gera a necessidade de aumentar sua jornada de trabalho, no intuito de ganhar mais, para garantir melhor condição de vida. Nota-se que a precarização do trabalho docente tem raiz no tratamento do Estado para com a Educação, quando oferta contratos pontuais e fragilizados, assim também como a perceptível acomodação da comunidade escolar e do movimento CEFFA em âmbito municipal, estadual e federal no que concerne ao seu papel de pressionar por mudanças.

De acordo com Rabelo et al. (2009) é relevante compreender que o Estado neoliberal impõe os interesses de uma ordem mundial desigual, como consta na reforma gerencial do serviço público, que por sua vez, dá vazão à ordem estabelecida, caracterizada pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos dos serviços públicos, bem como pela descentralização administrativa.

As informações demonstram que o Estado tem interferência direta no quadro constitucional da escola que, atualmente, não poderia sobreviver sem a participação do Estado. Por outro lado,

> Apesar de a legislação anunciar a valorização dos profissionais, o que se constata no dia-a-dia é uma realidade bem distinta, que incentiva a precarização do trabalho docente, pois há uma constante desvalorização do

> profissional do magistério, descaso com as escolas, no que tange às condições de trabalho e infraestrutura, desrespeito às reivindicações dos professores, além do aviltamento dos salários. (PARO *Apud* ERICEIRA, 2010, p. 116)

Como vimos debatendo, diversos são os problemas que precarizam a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's. A relação desta com o Estado sem a devida atenção às suas especificidades se apresenta como um dos pontos desafiadores, cujos tensionamentos apontam sobre diferentes formas, desde a questão financeira, aquém da necessidade, à autonomia das escolas, que são submetidas a se adequarem às mesmas normas e estruturas impostas às escolas regulares. Em geral, o que se observa é a não configuração da Pedagogia da Alternância como uma política pública de educação no contexto brasileiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, procurou-se situar a Pedagogia da Alternância na política educacional brasileira e as implicações dessa relação com o Estado, a partir do caso da Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Tomou-se como ponto de partida a observação da indiferença do Estado em relação à Educação do Campo, de modo geral, e mais acentuadamente com os CEFFA's, sobretudo, no que tange ao financiamento e ao descaso em relação às especificidades da Pedagogia da Alternância.

A pesquisa permitiu evidenciar que no Brasil, o reconhecimento legal da Educação do Campo acontece tardiamente, ocorrendo somente a partir da aprovação da LDB nº 9394/96, de forma mais acentuada, ainda em relação à Pedagogia da Alternância.

Afirma-se pelo percurso realizado que a relação que se estabelece entre o Estado e o movimento CEFFA no Brasil, restringe-se a uma precária relação financeira, insuficiente para o bom funcionamento das escolas; gerando uma vinculação instável de professores através de contratos temporários, com carga horária incompatível ao funcionamento em regime de alternância; remuneração aquém para a sustentação dos trabalhadores com o mínimo de dignidade; além do

não reconhecimento das especificidades da Pedagogia da Alternância e pela sua adequação à forma de gestão e avaliação convencional.

Na prática se iguala práticas educativas diferentes, quando há necessidade de tratar de forma específica. Em geral, mesmo havendo avanços do ponto de vista do reconhecimento legal, a prática da Pedagogia da Alternância, no chão da escola é restringida quando inserida como política pública.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo:** possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 04/03/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acessado em 04/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP nº 02, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf>. Acessado em: 03/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554 8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> . Acessado em: 03/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução nº 01, de 03 abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380 0-rceb001-02-pdf&Itemid=30192> . Acessado em: 03/08/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2009.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm>. Acessado em: 03/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Parecer CNE/CEB nº 22/2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em 03/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 01 de 02 de fevereiro de 2006. In: **Educação do Campo**: Marcos Legais**.** Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 39-49.

ERICEIRA, Conceição de Maria Nascimento Garcês. **A Precarização do Trabalho no Contexto Educacional Maranhense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. São Paulo: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; BARROSO, Maria Cleide da Silva. “Os Paradigmas Educacionais Dominantes na Agenda dos Organismos Internacionais: Uma análise a luz da crítica Marxista”. Prioridade postergada. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, n. 1, 2009.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade.** Curitiba: Appris, 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês trabalho e educação**: liberdade autonomia. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: o protagonismo do MST nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará

Carla Andréia Lobo Castro

Paulo Roberto de Sousa Silva

RESUMO

O trabalho discute o papel dos movimentos sociais camponeses na construção da política pública de educação do campo, a partir do protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. Para tanto, recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental, o texto recupera e analisa historicamente a emergência e o desenvolvimento da educação do campo na política educacional brasileira, com ênfase no papel dos movimentos sociais nessa construção e, em seguida, sistematiza os principais aspectos da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, com ênfase no papel do MST. Ao final, considera a importância da compreensão da natureza e do papel do Estado capitalista para a análise das políticas de educação do campo, contudo afirma a importância dos movimentos sociais na constituição dessa política pública, dado seu caráter antissistema e a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa relação.

Palavras-chave Educação do Campo. Movimentos Sociais. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The paper discusses the role of peasant social movements in the construction of public policy for rural education, based on the role of the Landless Rural Workers Movement (MST) in high schools in the agrarian reform settlements of Ceará. Therefore, using bibliographical and documentary research, the text recovers and historically analyzes the emergence and development of rural education in Brazilian educational policy, with an emphasis on the role of social movements in this construction and then systematizes the main aspects of the experience high schools in the agrarian reform settlements of Ceará, with an emphasis on the role of the MST. At the end, it considers the importance of understanding the nature and role of the capitalist state for the analysis of rural education policies, however it affirms the importance of social movements in the constitution of this public policy, given its anti-system character and the need to deepen studies about that relationship.

Keywords: Rural Education. Social Movements. Public Politics.

1 INTRODUÇÃO

Fruto da convergência entre as pesquisas dos autores nos cursos de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e de doutorado em Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em torno da experiência das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, e de pesquisas anteriormente realizadas, o trabalho discute o papel dos movimentos sociais camponeses na construção da política pública de educação do campo, a partir do protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na inserção dessa questão na agenda de políticas públicas do Governo do Estado do Ceará e na construção de uma peculiar relação entre Estado e movimento social, que tem conferido ao último uma efetiva participação em todo o ciclo da referida política pública, resultando numa singular estratégia de gestão e organização curricular, na perspectiva da educação do campo, na contraditória atualidade de um capitalismo neoliberal, marcado pelo avanço do agronegócio no campo e da reforma empresarial na educação brasileira, com retrocessos na política de educação do campo no cenário nacional.

Para tanto, recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental, o texto recupera e analisa historicamente a emergência e o desenvolvimento da educação do campo na política educacional brasileira, com ênfase no papel dos movimentos sociais nessa construção e, em seguida, sistematiza os principais aspectos da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, analisando o protagonismo do MST.

Considera-se que, a partir de um posicionamento crítico, é relevante avaliar políticas públicas que se propõem contrapor-se à política neoliberal, uma vez que, como afirma Freitas (2011, p.57) “faz-se necessário que nos debrucemos sobre os resultados das políticas que a ela se contrapõem”.

É nesse sentido que aqui são compreendidas as políticas de educação do campo e o caso cearense, evidenciando o importante papel dos movimentos sociais como sujeitos dessas políticas públicas.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma construção dos movimentos sociais camponeses

A educação brasileira é marcada pela sua negação como direito à maioria da população, constituindo-se em grande parte de sua história restrita como privilégio de uma elite, havendo uma inflexão na defesa de sua democratização somente na década de 1920, com o Movimento dos Pioneiros da Educação, por uma escola pública, universal e gratuita, sob a nova agenda do Estado brasileiro, em seus primeiros passos rumo à modernização. (AZEVEDO, 2010).

No entanto, a educação como políticas públicas avança morosamente ao longo do século XX, constituindo dois sistemas distintos de educação com lugares e finalidades diferenciados, conforme a função que esta assume na sociedade capitalista: para os pobres, o que cabe é a alfabetização, com o objetivo de formar a mão de obra necessária para o trabalho na sociedade urbano-industrial; e do outro lado, uma escola para a elite, visando a formação dos patrões, com acesso à Educação Superior. Somente ao final dos anos 1990, no contexto de democratização que embalou a Constituição de 1988 e sem romper com o dualismo, a educação pública irá alcançar um patamar de universalização, ao menos em relação ao Ensino Fundamental.

No que se refere ao direito das populações camponesas à educação, no projeto de sociedade urbano-industrial brasileiro, o campo é negado como possibilidade de futuro e os ventos de democratização da educação não sopraram por lá. O que ali chegou foi somente um resíduo da educação concebida para a formação dos trabalhadores urbanos: uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com até 50 estudantes, mantida pelas redes municipais de ensino, multisseriada, com precárias condições de funcionamento e ameaçada de fechamento. Realidade que ainda predomina no campo brasileiro na atualidade.

Não é por acaso que, de acordo com dados do IBGE, ainda se encontram no meio rural brasileiro os mais baixos indicadores relativos à educação, com uma taxa

de analfabetismo de 17,7%, contra 5,2% nas cidades; uma escolaridade média de 8,7 anos no campo, enquanto nas cidades é de 11,6 anos; com o fechamento de um total de 146.232 escolas no Brasil nos últimos vinte anos, entre 2000 e 2020, destas 100.961 somente nos territórios rurais; e uma redução de 145.233 matrículas nas escolas do campo, entre 2018 e 2019, conforme o Censo Escolar de 2019.

Além da negação do acesso e da precariedade das políticas educacionais às populações camponesas, a Educação Rural tem, historicamente, se associado à ideia de retirar os (as) camponeses (as) de seu território, transformando-os em exército de reserva para a indústria na cidade, contribuindo com a manutenção da exploração dos trabalhadores pelo temor do desemprego, redução de salários, provocando o êxodo rural e os inchaços das grandes cidades.

Como afirmam Molina e Jesus (2004, p. 63):

> a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra um modelo de desenvolvimento que os expropria.

Essa escola rural, extensão precária da escola da cidade, quer seja pela negação ou pelo currículo que propõe, reproduz as relações colonizadoras que compõem a singularidade do capitalismo brasileiro, sustentando-se, por um lado na ideia de que para trabalhar na roça não precisa de estudo; e, por outro, reproduzindo material e subjetivamente o modelo agrário e de desenvolvimento da agricultura capitalista para o meio rural brasileiro, com o domínio dos pacotes tecnológicos baseados no uso dos agrotóxicos.

É da luta pela terra travada, sobretudo, a partir dos anos 1980; da disputa de projetos para o campo brasileiro, pelos(as) camponeses(as) nas suas variadas formas de reprodução da existência; e da necessidade de uma educação, em contraponto à sua histórica negação, que irá surgir no final dos anos 1990 um movimento em defesa do direito à educação das populações camponesas e de disputa do seu projeto pedagógico: a Educação do Campo.

O principal marco histórico de sua origem foi o I Encontro Nacional dos(as) Educadores(as) da Reforma Agrária - ENERA, ocorrido de 27 a 31 de julho de 1997,

que culminou com a Articulação Nacional por uma Educação do Campo formada, inicialmente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que organizarão no ano seguinte a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, firmando suas raízes na Educação Popular, na Educação do MST e em outras experiências político-pedagógicas alternativas dos diversos movimentos sociais e organizações camponesas.

As duas décadas seguintes irão consolidar a Educação do Campo como política pública e como concepção de educação, num movimento que articula a luta pelo direito e a elaboração teórica e prática, sob o protagonismo dos movimentos sociais campesinos.

No campo das políticas públicas, destacam-se, nesse período, a criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas com a Resolução CNE/CEB nº 01/2002; a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no então Ministério da Educação e Cultura (MEC); os Comitês Estaduais de Educação do Campo; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e a sucessiva institucionalização dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas Universidades públicas; o Decreto nº 7.352/2010, que dispôs sobre a política de educação do campo e institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), dentre outras ações.

Ao mesmo tempo, pautando tais políticas e como resultado delas multiplicam-se ações de educação do campo e avançam a elaboração teórica e a disputa em torno da concepção de educação.

É nesse movimento, que Caldart (2012, p. 257) irá afirmar que

> Educação do Campo é um conceito em construção, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise, da situação ou de práticas e políticas de

> educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Portanto, o movimento pela Educação do Campo nasce da luta dos movimentos sociais dos(as) trabalhadores (as) por acesso à terra, às condições de vida digna, pelo desejo de transformação social e da percepção da necessidade de se descolonizar o currículo, como enfatiza Gomes (2012, p. 102):

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Os movimentos sociais camponeses reconhecem que a educação é uma ferramenta formadora da consciência, libertadora. Nesse sentido, disputam o currículo da escola do campo com referência na cultura, nas lutas sociais, na história, no trabalho e na organização coletiva dos seus sujeitos. Uma educação que seja descolonizadora, no sentido que nos aponta Barbosa (2020, p. 60):

> La educación pensada para América Latina tendría que proponerse liberadora de pensamentos, descolonizadora y anticolonial, em el sentido de reconstruir, apreender y difundir el conocimiento proveniente de los detalles (conocidos y desconocidos) de la historia latino-americana y em conformidade com las necessidades emergentes del cotidiano de su pueblo.

A Escola do Campo, nesse intuito, faz-se na luta pela terra e por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, tendo como sujeitos os camponeses e as camponesas, os assentados e as assentadas da Reforma Agrária, quilombolas, ribeirinhos, povos das águas e das florestas, que com sua luta cotidiana, disputam a construção de outro país, outra educação, outra escola, outro modo de vida e resistência frente ao sistema capitalista.

A ofensiva neoliberal, que no Brasil se intensifica com o golpe de 2016, tensiona ainda mais essa disputa na direção dos interesses dominantes e acrescenta um toque de perversidade conversadora. Tensão que se expressa pelo acirramento da luta de classes no campo, com a agressividade do Capital sobre a terra, os bens da natureza

e a própria vida. Pelo avanço do mercado capitalista sobre a educação, negando seu caráter público e disputando o projeto de formação da classe trabalhadora.

Particularmente, em relação à Educação do Campo, o crescimento acelerado do fechamento de escolas na zona rural; o desmonte da SECADI no MEC e do PRONERA no INCRA; a criminalização dos movimentos sociais; e a negação da diversidade com a política de padronização curricular são algumas das marcas da ofensiva neoliberal, na atualidade do Estado capitalista brasileiro.

Nesse cenário, a Educação do Campo é a expressão da resistência dos educadores(as), dos sujeitos do campo organizados nos movimentos sociais, do que a experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, organizadas pelo MST, é um caso emblemático.

3. O PROTAGONISMO DO MST NA CONSTRUÇÃO E CONDUÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ

Desde sua origem, a luta pela terra e por reforma agrária no MST envolveram também outras lutas por direitos, colocadas pelas necessidades das famílias camponesas organizadas, seja pelo histórico abandono do Estado em relação a essas populações, ou por novas necessidades apontadas pelas exigências da construção da reforma agrária.

Dentre essas necessidades, uma que se apresenta no primeiro momento em que as famílias ocupam a terra é a educação, sobretudo, das crianças e dos adultos. Desde o início do acampamento já se pensa na educação da infância Sem Terra, os “Sem Terrinhas”, nos espaços educativos denominados “Ciranda Infantil[1]”, como também a educação de jovens e adultos, para as pessoas que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas na idade própria e que, no campo brasileiro, ainda são muitos. E, na sequência, organiza-se a luta por escola.

[1] Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantido por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil. (2012, p.125)

Diante da importância que a educação representa para o MST, desde sua origem irá, também, incluir na sua estrutura organizativa o Setor de Educação, que tem a tarefa de organizar a educação nos assentamentos e acampamentos, orientando as lutas específicas; a elaboração das propostas pedagógicas; a mobilização e articulação das escolas na construção da Educação do Campo. (MST, 2014).

Foi isso que levou o MST do Ceará, numa jornada de lutas realizada em 2007, a reivindicar ao Governo do Estado a construção de 64 escolas em assentamentos de reforma agrária, em sua maioria escolas de ensino médio, haja vista que, até então, em nenhum deles havia escola que ofertasse esse nível de ensino. Na ocasião, o então governador Cid Gomes comprometeu-se com a construção de 10 escolas de ensino médio, das quais as 05 primeiras iniciaram funcionamento entre 2010 e 2011, a décima iniciou em 2020 e duas outras estão atualmente em fase de conclusão das obras[2].

Com a conquista das escolas, a partir de 2009, o Movimento inicia uma mobilização, entre os assentamentos envolvidos, para acompanhamento das obras; participação nas decisões de implantação, tais como definição dos nomes das escolas, seleção de professores gestores e demais servidores; e construção coletiva dos Projetos Político Pedagógicos (PPP).

Conforme Silva (2016), na elaboração dos PPP's, numa dinâmica entre encontros locais, encontros estaduais e negociação com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), essa rede de escolas, sob a coordenação do Setor Estadual de Educação do MST, estabeleceu um conjunto de elementos conceituais,

[2] EEM do Campo João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de maio, em Madalena (06/04/2010); EEM do Campo Florestan Fernandes no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa (02/06/ 2010); EEM do Campo Padre José Augusto Regis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaretama (27/07/2010); EEM do Campo Maria Nazaré de Sousa, no assentamento Maceió, em Itapipoca (31/07/2010); EEM do Campo Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (18/04/2010); EEM do Campo José Fidelis de Moura no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú (03/11/2015); EEM do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré no Assentamento Santana da Cal, em Canindé (01/03/2016); EEM do Campo Francisca Pinto dos Santos no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara (14/08/2017); EEM do Campo Paulo Freire no Assentamento Salão, em Mombaça (13/08/2018); EEM do Campo Irmã Teresa Cristina no Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim (10/02/2020)

referenciais e operacionais comuns inspirados em experiências de educação do próprio Movimento; em experiências históricas da classe trabalhadora; na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista e na Pedagogia do Movimento, que resultaram num arranjo curricular de escola do campo ímpar, construído nos limites das possibilidades históricas.

No que diz respeito à forma escolar, embora cada escola mantenha especificidades em seu PPP, Silva (2016) destaca cinco elementos comuns nos projetos do conjunto de escolas que evidenciam o compartilhamento de um projeto coletivo e que modificam a forma escolar predominante nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará, quais sejam: o inventário da realidade, pesquisa diagnóstica que subsidia pedagogicamente e o vínculo entre o conteúdo curricular as questões relevantes da realidade local; a diversificação de tempos e espaços educativos, como estratégia para uma formação multidimensional; o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária, como um recurso pedagógico para potencializar o trabalho com princípio educativo e a educação em agroecologia; a inserção de três componentes curriculares integradores, na parte diversificada do currículo, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social; e a organização coletiva dos estudantes, educadores(as)e demais funcionários da escola para uma gestão participativa, o trabalho cooperado e a convivência solidária.

Embora, as referidas escolas permaneçam vinculadas e geridas diretamente pela SEDUC, através de suas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e, portanto, submetidas ao projeto de educação neoliberal, hegemônico no Estado; o MST organiza um “Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo”, formado por representações dos núcleos gestores, docentes, representações dos assentamentos e militantes do Movimento, que funciona como uma instância de gestão político-pedagógica paralela ao Estado, sob a coordenação do Setor de Educação do MST, através do qual articula o conjunto de escolas numa rede estadual; mantém uma mobilização permanente para interlocução com o Estado e para organização das lutas necessárias; e coordena a elaboração de proposições e subsídios, a formação continuada e o acompanhamento político pedagógico.

Essa organização tem permitido coordenar as reivindicações e estratégias de luta e negociação junto ao Estado, com conquistas importantes em relação à estrutura

e manutenção das escolas; à seleção do quadro docente e demais servidores; ao financiamento de demandas específicas do projeto pedagógico construído; à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico sob a direção dos próprios sujeitos das escolas. Conquistas que resultam da organização coletiva e da luta social, pois embora as variações na sua forma possam reduzir ou ampliar o tensionamento das disputas, o Estado sempre vai ser o Estado capitalista e vai cumprir seu papel.

Nesse sentido, com base na teoria sobre o Estado capitalista, de Farias (2000), considera-se que sua função primeira é a reprodução do modo de produção capitalista; embora, contraditoriamente, em sua função mediadora dos conflitos entre as classes, precise incorporar em suas funções interesses da classe trabalhadora, que podem ser antissistema.

Ainda com base no autor marxista, compreende-se que o Estado capitalista, como universalidade, se expressa, particularmente, em diferentes formas de Estado e em singulares formas do Estado, nas quais suas funções permanecem inalteradas, embora, admitam uma diversidade de possibilidades de concretização.

Na atual conjuntura, em que o Estado neoliberal brasileiro se configura em sua versão ultraliberal conservadora testemunha-se uma série de retrocessos em direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, agravados com a pandemia da Covid 19, com forte impacto sobre a Educação do Campo, sobretudo, por sua natureza antissistema.

O fechamento de escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e a Educação à Distância são alguns dos desafios que estão na ordem do dia, pautados pelo Capital através de seus aparelhos de hegemonia, num esforço de girar a “roda da história” para trás, e que exigem dos movimentos sociais e organizações da classe trabalhadora de modo geral, e dos camponeses e camponesas, em particular, a firme resistência, conduzindo a luta de classes na direção do futuro.

5. CONCLUSÃO

Embora as pesquisas que embasam esse trabalho ainda se encontrem em fase inicial, recorrem também a estudos anteriormente realizados, permitindo pontuar algumas considerações, sobretudo, qualificar questões, algumas das quais serão melhor investigadas ao longo das pesquisas em curso.

Em primeiro lugar, considerando a natureza e as funções do Estado capitalista, compreende-se que a Educação do Campo e, no caso, a experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, apesar de se constituírem pelo polo do trabalho, voltada aos interesses dos camponeses e camponesas, podem contraditoriamente efetivar-se como políticas públicas encontrando funcionalidade no papel mediador do Estado, encontrando maior ou menor grau de resistência em compor a agenda governamental, conforme as características particulares das formas de Estado e do Estado.

Assim sendo, é compreensível a maior abertura encontrada para o avanço das políticas de educação do campo no cenário nacional, nas duas primeiras décadas do século XX; e em relação às escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. Em ambos os casos, embora se caracterizem pela forma de Estado neoliberal, verifica-se mudanças na forma do Estado neoliberal brasileiro, numa perspectiva social liberal no Governo Lula, sucedido por uma forma ultraliberal conservadora, após o golpe de 2016. No Estado do Ceará, com as devidas singularidades que precisam ser mais bem analisadas, segue a tendência assumida no Estado neoliberal brasileiro nas décadas anteriores.

Em todo caso, é inegável o protagonismo dos movimentos sociais camponeses na construção e condução da Educação do Campo como políticas públicas no Brasil, onde perderam espaço e enfrentam a ofensiva ultraliberal conservadora, sobre os direitos históricos da classe trabalhadora e em especial em relação à Educação do Campo, haja visto seu caráter antissistema.

No caso do protagonismo do MST em relação às escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, ultrapassado o marco de uma década de funcionamento dessa experiência de política educacional, singular em sua estrutura e organização curricular, na adequação à educação do campo; e no que se refere à gestão educacional, no âmbito da escola e da rede estadual de educação, é

relevante uma investigação que a analise como política social, melhor explicitando as bases políticas da relação entre Estado e Movimento Social; o arranjo institucional construído, que viabiliza a execução de singular política pública; as peculiaridades do currículo efetivado entre o projeto de escola do campo e o projeto de educação hegemônico; seus resultados, contradições e implicações políticas.

Tal feito corrobora para a compreensão dos limites e possibilidades da relação entre Estado e Movimentos Sociais no âmbito das políticas públicas, na atualidade do capitalismo neoliberal; bem como em relação a possíveis estratégias para o avanço da implementação da educação do campo na política educacional brasileira, num contexto adverso em face ao avanço das reformas educacionais de cunho neoliberal. Ao mesmo tempo que poderá relevar a real efetividade dessa iniciativa, sobretudo, para a classe trabalhadora, e as possíveis contradições que encerram a disputa de hegemonia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando, et. Al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CALDART. Roseli S., PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. Coleção Por uma Educação do Campo, n°5. 2004.

MOVIMENTO DOS TRABLAHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA.** Boletim da Educação, nº 12, edição especial. São Paulo, dezembro 2014.

PINHEIRO-BARBOSA, L. Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 80, 2020. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10794. Acesso em: 29 ago. 2021.

SAVIANI, *Dermeval*. ***Escola e democracia***: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1977.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e Educação do Campo**: O MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.