

MÔNICA CASTAGNA MOLINA (Org.)

EDUCAÇÃO
DO CAMPO
E PESQUISA

Questões para reflexão

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da República

MIGUEL SOLDATELLI ROSSETTO
Ministro de Estado do
Desenvolvimento Agrário

GUILHERME CASSEL
Secretário-Executivo do Ministério
do Desenvolvimento Agrário

ROLF HACKBART
Presidente do Instituto Nacional de
Colonização e Reforma Agrária

VALTER BIANCHINI
Secretário de Agricultura Familiar

EUGÊNIO PEIXOTO
Secretário de Reordenamento Agrário

JOSÉ HUMBERTO OLIVEIRA
Secretário de Desenvolvimento Territorial

CAIO GALVÃO DE FRANÇA
Coordenador-Geral do Núcleo de Estudos
Agrários e Desenvolvimento Rural

MONICA CASTAGNA MOLINA
Coordenadora Nacional do Programa Nacional
de Educação na Reforma Agrária – Pronera

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Márcio Duarte – M10 Design Gráfico

REVISÃO

Ana Maria Costa

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

www.mda.gov.br

Núcleo de Estudos Agrários e

Desenvolvimento Rural (NEAD)

SCN, Quadra 1, Bloco C, Ed. Trade Center,

5º andar, sala 501

CEP 70711-902 Brasília/DF

Telefone: (61) 3328 8661

www.nead.org.br

PCT MDA/IICA – Apoio às Políticas e à Participação

Social no Desenvolvimento Rural Sustentável

MOLINA, Mônica Castagna.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério
do Desenvolvimento Agrário, 2006.

152 p.; 21 x 28 cm.

PCT/MDA/IICA Apoio às Políticas e à Participação Social no Desenvolvim-
ento Rural Sustentável.

1. Educação do Campo; Políticas Públicas. 2. Reforma Agrária. 3. Modelo de
Desenvolvimento. 4. Movimentos Sociais.

Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo

MARIA DO SOCORRO SILVA¹

“Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias... Tanta gente”.

GUIMARÃES ROSA

1. Ponto de partida

ESTE TEXTO TEM COMO OBJETIVO resgatar as produções pedagógicas dos movimentos sociais do campo e sua influência nos discursos e práticas pedagógicas que têm se gestado em nosso país nas últimas décadas.

Partimos da premissa de que os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, por isso, que sentimos necessidade de recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram ao longo da nossa história.

O termo *movimentos sociais* será usado tanto para designar o conjunto das lutas sociais, sejam do campo sindical ou popular, adotando a conceituação de Souza (1999), na qual,

“Movimentos sociais como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmen-

¹ Doutoranda em Educação, professora-pesquisadora da Universidade de Brasília.

tos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e no sentimento de pertencas (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor.”

Para Scherer-Warren (1999), movimento social é uma rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos e/ou organizações, engajados em um conflito político ou cultural, com base numa identidade coletiva comum.”

Num tempo em que tantas experiências inovadoras de escolas do campo tem se espalhado pelo Brasil, com matizes tão diversas, mas com raízes tão semelhantes, parece extremamente oportuno refletir sobre como as práticas educativas não escolares têm contribuído com os ensinamentos para a construção da teoria pedagógica das escolas do campo.

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas.

Este debate tem possibilitado o resgate dos fundamentos e a socialização das práticas existentes que evidenciam elementos e dimensões que estiveram presentes nas práticas da educação popular. Disso resulta o interesse em tentar identificar como a produção pedagógica dos movimentos sociais tem contribuído na discussão, ou seja, perceber como os referenciais construídos na educação não formal² dialogam com as práticas pedagógicas das escolas do campo.

- 2 Podemos identificar em diferentes literaturas a definição de educação não formal como: Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar, pode atender a pessoas de todas as idades. 3. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania. 4. Conjunto de processos, meios, procedimentos, contextos organizacionais e instituições específicas e diferenciadamente organizados em função de objetivos explícitos de formação e aprendizagem de determinado grupo não subordinado e 5. A educação não formal realiza-se através de uma organização distinta das organizações escolares e pode incluir a dimensão do conhecimento exigido para a educação formal. Porém, inclui uma segunda dimensão, a cultural, que trata da educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para os conteúdos da educação formal.

Por fim, ressalto que este texto tem como chão de aprendizagem minha trajetória desde 1975, como professora na educação básica e superior, e da atuação como educadora junto aos movimentos sociais populares a partir de 1978, o que gerou uma profunda inquietação sobre a necessidade de diálogo entre esses espaços educativos na formação dos povos do campo. Trajetória que influencia meu pensar e fazer pedagógico, pois a “cabeça pensa onde os pés pisam”, segundo Paulo Freire. Portanto, é implicada com a escola e com os movimentos sociais do campo, e com a necessidade de diálogo entre esses espaços de aprendizagem que teço esta análise.

2. Alargando o conceito de educação

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano.

Segundo Freire (1987), humanização e desumanização, dentro da história são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. O problema central do ser humano é, pois, sua construção humana, e essa é a finalidade social dos processos educativos formais, não formais e informais.

Nessa perspectiva temos uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de aprendizagem no interior da escola, transpõe seus muros conforme posto no art. 1º da LDB:

“A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho e na escola. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extra-escolares são chão de aprendizagem para o exercício da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação.

Entretanto, precisamos reconhecer que ao falar em *educação*, vem logo em nossa mente a escola, mostrando a supremacia que a escola adquiriu, o que parece contraditório numa sociedade que não conseguiu universalizar seu acesso a

todos e todas, nem tampouco assegurou uma permanência com sucesso e uma continuidade com qualidade às populações do campo e das periferias urbanas.

Muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria escola, os fatores supostamente geradores da atual crise são hoje mais amplos e heterogêneos. A crescente visibilidade social do *campo da educação não-formal* (e, igualmente, do *campo da educação informal*³) não é separável das representações e dos discursos em torno da chamada crise da educação escolar.

Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto atual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes econômicos, sociais e político-ideológicos muito diversificados e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogêneas e contraditórias.

Os processos educativos que se realizam fora da instituição escolar, têm ocupado espaço na reflexão educacional e sociológica do nosso país e de outros países da América Latina. Pesquisas, publicações, espaços de debates nos órgãos governamentais e não-governamentais e órgãos multilaterais, tipo Unesco vão implementando as distinções e as tipologias que começam a circular na literatura buscando definir a educação não formal.

A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), tem uma flexibilidade no que se refere ao tempo, espaço e aos conteúdos que são organizados e delimitados de acordo com o interesse e objetivos do grupo a que se destina, amplia a possibilidade de convivência com as diferenças do sujeito humano em todas as suas dimensões e modulações.

Para Gohn (1999), a educação não formal tem sempre um caráter coletivo, um processo grupal, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido também individualmente, desenvolvendo um processo educativo onde os assessores (as) e educadores (as) desenvolvem um papel de mediadores no entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, das experiências anteriores e as condições históricas culturais determinadas.

Dentro dessa conceituação de educação não formal temos ao longo da nossa história, os movimentos sociais, como um dos sujeitos sociais que tem organizado de forma sistemática e permanente ações de educação não-formal. Portanto, vamos fazer um resgate histórico dos principais movimentos educativos ou sociais que têm contribuído para elaboração da teoria pedagógica da Educação do Campo.

Ao destacarmos a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo e o papel estratégico desses movimentos, como expressão organizada da sociedade

3 A educação informal ocorre na família, no convívio com os amigos, clubes, leituras, etc que decorrem de processos espontâneos ou naturais, ainda que sejam carregados de valores e representações (Gohn, 1999).

civil, reconhecemos os desafios que trazem para a construção de uma política pública de educação, pois de alguma forma “reeducam o pensamento educacional brasileiro e a teoria pedagógica” (Arroyo, 2003), levando a educação escolar a passar por transformações pedagógicas, organizacionais e culturais.

Esse resgate histórico se faz necessário num país onde cada vez mais se descarta o passado, mais rapidamente perde-se a visão de totalidade, da tradição camponesa como pilar da identidade dos povos do campo, conforme afirma Gohn (1999), “temos observado que o resultado prático da nova ordem mundial tem sido uma sociedade cada vez mais competitiva, violenta e individualista. Os indivíduos estão cada vez mais isolados, desenraizados, sem pertencimento”.

Esse enraizamento é uma das necessidades do ser humano, por isso segundo Caldart (2000), nossa escola precisa ter raiz e projeto. Pois, enraizado é o sujeito que tem laços, que participa de uma coletividade, que permite olhar para trás e para frente, que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em ações e práticas sociais, em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta.

A necessidade de um novo enraizamento social requer conceber a educação de forma ampla, incluindo a educação escolar e não escolar, que se constituem como espaços da arena política e de aprendizado entre todos os sujeitos sociais contribuindo para a construção do pertencimento social dos mesmos.

Este texto não pretende dar conta desta riqueza de desafios, da diversidade das organizações dos povos do campo no que se refere às suas lutas sociais, forma de produzir e reproduzir a vida e se relacionar com a natureza, nem tampouco faremos uma análise exaustiva de cada organização ou iniciativa educativa, buscaremos resgatar elementos gerais que foram construídos a partir de cada momento, e que ensinamentos perceberemos presentes hoje em diferentes iniciativas de escola do campo.

3. Puxando o fio da história

*“Da desaparecimento dos tempos aprendo as
tranças e tramas das novas lições.”*

GONZAGUINHA

Para entender a contribuição pedagógica que os movimentos sociais trazem para a Educação do Campo, precisamos resgatar práticas educativas gestadas em nosso país, que constituíram o arcabouço da educação popular, pois acreditamos que as mesmas desempenham e desempenharam um papel importante do ponto de vista ético, político e pedagógico gerando um repertório de concepções, práticas e fer-

ramentas que foram sendo construídas e reconstruídas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais na implementação das escolas do campo.

Certamente que, há vários caminhos aqui não citados, bem como outros tantos caminhos a se construir. Mas se são múltiplos os caminhos, também são múltiplos os sujeitos sociais e as políticas dentro dessa realidade, portanto, corremos o risco de não resgatar iniciativas importantes que construirão a escola do campo.

Nosso recorte tem quatro tempos de aprendizagem: o aprendizado da liberdade, o aprendizado da perseverança, o aprendizado da autonomia e dos direitos e o aprendizado da diversidade, e é com esse olhar que percorremos a história.

3.1. Primeiros tempos: “O aprendizado da liberdade”

*“O movimento para a liberdade, deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.
Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.”*

PAULO FREIRE

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, tivemos, em nosso país conflitos e rebeliões populares formados por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, caboclos, camponeses, escravos, alfaiates, barqueiros, religiosos, seleiros, etc – com proporções e alcances distintos, ora manifestando-se como amplos movimentos de massa construindo novas formas de organização social, política e econômica, ora manifestando-se como ações específicas e localizadas ou movimentos messiânicos, de confronto com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta pela posse da terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas sociedades colonial⁴, monárquica⁵ e republicana.

- 4 Durante os períodos colonial e imperial o trabalho pedagógico dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório. Longe das escolas aprendiam no ofício do trabalho e nas práticas comunitárias o seu saber.
- 5 No período imperial tivemos apenas o nascimento das primeiras organizações operárias. No começo do século XIX já existiam algumas associações de artesãos, mas organizadas sob a forma de irmandades religiosas. As primeiras organizações operárias, sem um caráter essencialmente religioso, foram associações voltadas para a ajuda mútua em situações de doença, acidentes no trabalho, invalidez, etc.

Durante todos esses períodos tivemos ações populares de intervenção na ordem social, práticas reprimidas de participação social e política do povo que colocaram em ebulição os direitos políticos e sociais, antes que a cidadania e a sociedade civil se estabelecessem entre nós, e que tiveram nos camponeses(as) sujeitos protagonistas de várias dessas lutas e mobilizações.

A proclamação da República (1889), juntamente com a abolição da escravidão (1888) marcam um dos momentos de maior transformação social já vivido pelo país. A chamada Primeira República, que se segue, é o período de delineamento da identidade social e política do trabalhador brasileiro. Evidentemente, havia anteriormente trabalhadores, mas não uma classe trabalhadora. Até então, quem trabalhara no Brasil foram os escravos e a sociedade imperial escravista desmerecera inteiramente o ato de trabalhar.

Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo no início da República, vão estar impactados pelo processo de urbanização e industrialização, além disso, o ideário do Partido Comunista colocava o operariado como protagonista da transformação do país, e, portanto, sujeito prioritário do processo organizativo e das ações educativas que visavam prioritariamente alfabetizar para votar e formar quadros para o partido.

No entanto, as várias revoluções ocorridas a partir da década de 1950 no mundo terão uma intensa e decisiva participação dos camponeses: as revoluções chinesa, vietnamita, argelina, cubana, nicaragüense, e o surgimento das Ligas Camponesas no Brasil contribuíram para repensar o papel desses sujeitos sociais como protagonistas das transformações políticas e sociais.

Entretanto, as ciências sociais e as teorias políticas sempre tiveram dificuldades em encontrar um lugar para o campesinato, sendo visto por muitos teóricos como uma classe destinada a desaparecer, com uma economia inviável e politicamente conservadora, contribuindo para o desconhecimento da cultura, da vida e da realidade camponesa e de suas organizações nos estudos e pesquisas acadêmicas do país.

Na verdade, essa concepção vem sendo rompida porque a realidade mostra que a priori não existe uma classe ou um grupo mais revolucionário do que outro, na verdade temos uma sociedade complexa na qual a diversidade e heterogeneidade da classe trabalhadora na forma de produzir e reproduzir a base material e imaterial da vida, as relações sociais e a construção de diferentes identidades sociais vão definindo os cenários e os sujeitos das transformações políticas e sociais dentro de cada sociedade.

Na área educacional a partir de 1930, pressionados pelo forte movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento

dos pioneiros da educação⁶, a pressão dos setores urbanizados da população por escola, o interesse do empresariado para que se tivesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros, teve início uma série de iniciativas dentre as quais, as campanhas educativas nacionais⁷, a educação de adultos⁸, as missões rurais⁹, os programas radiofônicos¹⁰, a implementação da extensão rural no Brasil¹¹. Os movimentos civis e lutas pela democratização da educação¹²

6 Grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaboram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

7 A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947) é a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural, dela se desmembrou em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que centrou sua ação na educação comunitária com as missões rurais e na formação do professorado leigo.

8 A década de 1940, foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP, 1945); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA-1958), pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular e educação rural criando entre outras coisas os centros pilotos para treinamento de professores rurais

9 Grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas, assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centros sociais nas comunidades, numa tentativa de “modernização do campo” para se adaptar a sociedade industrial emergente, e não na contestação das estruturas sócio-econômicas existentes (Paiva, 1985).

10 São poucas as referências sobre os sistemas rádio-educativos, embora seja registrada a existência de dezenas deles, implantados do fim dos anos 1950 até meados dos anos 1960, em convênios com o Sirena. O Sistema Rádio-Educativo Nacional (Sirena), criado em 1958, como reforço à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC. Esses programas eram gravados em LP de 12 polegadas, para serem reproduzidos pelas emissoras conveniadas. Além desses discos, o único material didático editado pelo Sirena que se conhece é a Radiocartilha para alfabetização.

11 A extensão rural nasce em 1948 em Minas Gerais com a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development (AIA), que segundo Fonseca(1985), tinha como objetivo imediato o uso de técnicas pelas comunidades rurais no sentido de aumentar sua produtividade e bem-estar social.

12 Nesse momento o conceito de educação popular era entendido como a extensão da escolaridade para as camadas populares de nossa sociedade.

pública, laica e gratuita vai sofrer forte influência do ruralismo pedagógico¹³, e contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural em nosso país¹⁴.

O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural¹⁵, conhecidos como “escolas típicas rurais”¹⁶, criação das “escolas normais rurais”¹⁷, no entanto, esse discurso foi marcado pelos seus limites seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou da idéia de fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, servindo assim também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão-de-obra no campo.

A partir de 1950, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador (Abraão, 1986), as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização, cabendo a escola oferecer uma formação universal e única, e que os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, os métodos e técnicas que utilizava e a formação do professorado.

- 13 Discurso pedagógico que atribui a falta de desenvolvimento do campo, à não fixação do homem à terra e à situação das escolas rurais, como uma situação predominantemente cultural, portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade.
- 14 Tentativa de levar a Educação ao Campo, criando uma escola de “natureza rural”, a fim de conter a migração em suas fontes, propiciando a redução dos fluxos migratórios. (Paiva, 1985: p.93). O grupo industrial que emergia tinha todo interesse nestas idéias, pois mais importante que o voto nesse momento para esse grupo era impedir o crescimento do conflito social nas cidades e o contato dos camponeses com as idéias anarquistas e comunistas que começavam a influenciar as organizações operárias.
- 15 Na década de 1920, já tinha ocorrido a primeira intervenção direta e financiada pela União no ensino primário rural no sentido de nacionalizar e financiar as escolas primárias no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada, para se contrapor às escolas internacionalistas (criadas pelos anarquistas e pelos imigrantes).
- 16 Geralmente eram escolas com uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitários e terreno para desenvolvimento de atividades agrícolas. Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar parentes de políticos, e não pela demanda da localização imposta pela necessidade da população rural (Paiva, 1985).
- 17 Essas escolas deveriam ser construídas nas cidades do interior para formar o professorado leigo das escolas rurais, com uma formação específica e voltada para a realidade rural. No entanto, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, institucionaliza em seu lugar a Escola Normal Regional colocando critérios que impedem o acesso do professorado leigo que estava em exercício nas escolas normais (Silva, 2000).

Esse discurso urbanizador vai se tornando gradativamente hegemônico na teoria pedagógica com uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica do campo, o que foi reforçada pela concepção de Educação de Base¹⁸.

Segundo Brandão (1984), numa sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão a condição de sua ordem e a base de tantas outras divisões, o sistema de educação acompanha ao lado de outras práticas sociais essa reprodução e desigualdade. Nesse sentido, o discurso da escola estendida a todos do mesmo modo, onde todos de início são dados como iguais e partem das mesmas condições, contribuem para que saiam das salas de aula desigualmente repartidos para a vida e o trabalho, enfatizando que a diferença da qualidade individual estabelece a diversidade dos resultados, esvaziando a dimensão social, política e pedagógica da escola.

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população a escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire¹⁹, como relator convoca a um trabalho com o homem e não para o homem; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais que convoca o trabalho educativo da escola a ser com o homem e não para o homem. (Paiva, 1985). Esse documento vai ser um marco para a constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturar a partir de então.

Para Paiva (1985), esse Congresso marca:

“O início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do ‘otimismo pedagógico’ e a (re) introdução da reflexão social na elaboração das idéias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de idéias e novos métodos educativos para adultos”.

18 O conceito de Educação de Base usado pela Unesco a partir de 1947, como sendo o acesso da população ao mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais e coletivas, através de métodos ativos, deveria contemplar o desenvolvimento da leitura, da escrita, do falar e do ouvir, do desenvolvimento profissional, sanitário, moral e espiritual.

19 Documento intitulado: “A Educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade (Paiva, 1985).

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular, gostaríamos portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: *movimentos de educação popular* (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); *movimentos da Ação Católica* (JAC, JEC, JIC, JOCEJUC) e *Ação Popular*; *movimentos sociais do campo* (Ligas Camponesas, Ultab, Master).

3.1.1. MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR

1. *O Movimento de Cultura Popular – MCP*, criado em maio de 1960, vinculado à prefeitura de Recife, com a meta de elevar a cultura do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho, realizando programas de alfabetização e educação de base como seus pilares. A educação não formal para integrar o educando à vida cultural e política do país e melhoria de vida com programas de formação profissional. Por isso organizava: parques de cultura (oportunidades de lazer, recreação educativa, prática de esportes, apreciação crítica de cinema, teatro e música); praças de cultura (centros de recreação e de educação nas comunidades); e núcleos de cultura onde existiam atividades voltadas para educação infantil (jogos, artes plásticas), educação dos adolescentes (esportes, clube de literatura, teleclubes, cineclubes) e dos adultos (círculos de cultura e de literatura, teatro, clube dos pais) realizando uma articulação permanente entre escolaridade, cultura e formação de base. Essa experiência foi fundamental para pesquisa educacional, que vai elaborar o método Paulo Freire.
2. *Os Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE)*, criados em abril de 1961, pela União Nacional dos Estudantes-UNE, abriu caminhos para a politização das questões sociais através, principalmente do teatro de rua (montado nos sindicatos, universidades, praças públicas, feiras, etc.), da edição de livros, discos e filmes, e posteriormente enfatizando também a alfabetização. Acreditavam que o plano cultural era importante para a transformação social do país e a politização das massas. Teve um papel decisivo no envolvimento dos estudantes no movimento estudantil e no movimento de cultura e de alfabetização que por meio das UNEs Volantes criaram centros de cultura, teatro, grupos de alfabetização em várias partes do Brasil e contribuíram com o surgimento de um grande número de

compositores comprometidos com a renovação da música popular brasileira, do cinema, das artes plásticas e da crítica literária.

3. *A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler*, criada em fevereiro de 1961, pela Secretaria Municipal de Educação de Natal resultou da própria evolução da rede escolar municipal, por meio da multiplicação de diferentes espaços de educação com a constituição de comitês formado pela população realizando alfabetização, formação de professores, praças de cultura, criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, realização de autos populares e folclóricos, literatura de cordel. Trabalhou com crianças, jovens e adultos devido à escassez de recursos propôs a constituição de acampamentos cobertos de palha de coqueiros e sobre chão de terra, que funcionava durante o dia com turmas para crianças e adolescentes e à noite para os adultos. Publicou cartilhas específicas para a campanha, fazendo com que o poder público assumisse uma ação de massa para escolarização das camadas populares.
4. *O Movimento de Educação de Base (MEB)* optou pela educação das classes camponesas por meio de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural com trabalho nas escolas rurais e nas paróquias para formação de lideranças rurais apoiados pela CNER²⁰. Uma das formas mais ricas de trabalho pedagógico desenvolvido foi a Animação Popular que consistia em encontros das comunidades para reflexão política, aprofundamento das discussões e ação para a transformação de situações vividas pela comunidade. Fomentando uma base coletivo-associativa a partir da realização de mutirões de trabalho, festas, mobilizações por educação e saúde, etc. “O sistema composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação dos programas transmitidos pelas emissoras das dioceses e acompanhados pelos monitores da própria comunidade, formados pelo MEB para orientar os alunos sob as aulas transmitidas pelo rádio” (Paiva, 1985).

20 Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952, com o objetivo de investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais do campo, preparar técnicos para realizar educação de base ou fundamental no campo, por meio dos centros de treinamento de líderes rurais, os centros sociais rurais, as missões rurais e as semanas educativas, sua tônica era o desenvolvimento comunitário.

3.1.2. MOVIMENTOS DA AÇÃO CATÓLICA²¹

- a. *Movimentos da ação católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC²²)*, que organizavam o laicato jovem para uma inserção dentro de sua realidade. Esses movimentos desenvolveram uma metodologia conhecida como Revisão de Vida conhecida como o *método ver-julgar-agir*. O método se desenvolve em três momentos: partir da realidade, da vida dos jovens (*ver*), confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (*julgar*), partir para uma ação transformadora do meio (*agir*), essa metodologia enfatiza a Formação na Ação, a organização de pequenos grupos em cada comunidade, escola ou local de trabalho, que os conteúdos de formação partam da realidade social dos jovens, afirmação de uma prática transformadora. Esse trabalho contribuiu para abrir caminhos no engajamento da igreja em questões políticas e sociais e na formação das lideranças jovens que se inseriram nas lutas estudantis, sindicais e políticas desse período e posterior a ele. Hoje encontramos várias experiências que com suas devidas reformulações utilizam metodologias similares no sentido de partir da realidade, aprofundar o conhecimento e ter uma ação transformadora na comunidade (ACO, 1985)
- b. *Ação Popular (AP)*: foi formada em Belo Horizonte (MG), em 1962, a partir de grupos de operários e estudantes ligados à Igreja Católica: a Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC). Nos primeiros anos da década de 1960, ainda fortemente influenciada pelo ideário humanista cristão, vinculada às estruturas formadas pela Igreja junto aos movimentos populares, a AP possuía penetração entre operários, camponeses e estudantes, principalmente entre os últimos. A AP deslocou militantes para as fábricas e para o meio rural, sendo efetuadas experiências em meios populares como o ABC paulista, da Zona Canavieira em Pernambuco, da região Cacaueira da Bahia, da área de Pariconha e Água Branca em Alagoas, e do Vale do Pindaré, no Maranhão. Foi da Juventude Estudantil Católica que partiram as primeiras discussões que operaram mudanças políticas e ideológicas e sua transformação em uma organização marxista-leninista. Em março de 1971, a AP formalizou o processo de marxistização e se proclamou partido com a denominação de Ação Popular Marxista-Leninista (APML), que continuou sua ação política durante a ditadura (ACO, 1985).

21 A ação católica especializada deve muito ao Padre Cardjin que, trabalhando com jovens operários na periferia de Bruxelas, formulou os alicerces para o trabalho, como, o laicato como elemento fundamental para a organização, uma formação na ação e não apenas teórica, uma fé vivida no engajamento social e pedagogias para despertar o espírito crítico

22 Os grupos da Ação Católica Especializada, Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC).

3.1.3. MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

No período de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que deram uma outra fisionomia ao debate e as lutas dos camponeses (as) no País:

1. União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab) criada em São Paulo em 1954 que reivindicava o direito a organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito de greve, a reforma agrária, previdência social, adoção de medidas de apoio a produção etc., sendo a primeira experiência na perspectiva sindical no campo brasileiro;
2. *As Ligas Camponesas*, criadas em 1955 em Pernambuco, inicialmente contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, e posteriormente, se tornando um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários Estados do Nordeste. A partir das Ligas os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. As ligas utilizavam diferentes estratégias para organizar e formar os trabalhadores: conversas na feira, na missa, nos locais de trabalho, boletins, cordéis, etc..., e dentre as reivindicações das Ligas a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo;
3. Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) surgiu no Rio Grande do Sul em 1950, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros, inovava com relação às formas de luta, pois executava a ocupação de terras, formando acampamentos e organizando estratégias de defesa, dentro das terras dos latifundiários, em áreas previamente escolhidas.

Essas três organizações durante sua existência assumiram algumas lutas de forma unificada a greve no setor canavieiro em Pernambuco, em 1963, que obteve conquistas significativas para a categoria ou a participação em congressos como, o I congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em 1961, que embora explicitasse as divergências, marcou o reconhecimento social e político da categoria camponesa e o reconhecimento do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira.

3.1.4. ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS DO PERÍODO

a) Educação como formação humana

A educação como contribuição à humanização do ser humano pautada no pressuposto de que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, tornando humanos ou nos desumanizando no decorrer de nossas vidas, de acordo com as experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivemos, acreditando, como diz Freire (1978) na capacidade ontológica do humano de ser

mais, porque “ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (Freire, 1978).

Para ilustrar essa concepção resgatamos a definição formulada por Souza (2000): “O *eu* (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (*nós*)”. A humanização implica então na construção de idéias, pensamentos, artes (*pensar*); afetos, vontades, paixões (*emocionar-se*); bem como atividades, ações, práticas e experiências (*fazer*), no interior de determinadas relações sociais e naturais (*meio natural e social*).

Assim, precisamos resgatar a concepção de educação no sentido amplo de processo de *construção da humanidade do ser humano e do planeta*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando uma humanidade mais plena e feliz.

Para Souza (2000), o processo de humanização requer uma *ressocialização* dos seres humanos, implicando em transformações de nossas formas de pensar, de fazer, de sentir. Essa ressocialização se dá por dois processos: a *reconhecimento*, que são as mudanças nas nossas formas de pensar, de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, a cultura, as instituições sociais, enfim ressignificar o mundo, possibilitando a desconstrução de idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão dos assuntos e problemas e a *reinvenção*, que são as mudanças nas emoções, nas formas de agir, no gosto de viver e conviver, sendo assim, a aprendizagem acontece a partir do confronto entre as diferentes formas de pensar, emocionar-se e agir, no diálogo, na escuta, na comparação entre as idéias, saberes, valores, construindo novos saberes e sentires, que busquem contribuir para a humanidade do ser humano.

Essa relação, presente dentro da escola, possibilita uma reavaliação do passado, através do resgate da memória e dos conhecimentos socialmente sistematizados pela humanidade. É uma indagação sobre as barreiras que no presente se colocam a nossa condição humana de seres livres, conscientes e responsáveis e, a partir da produção desses conhecimentos nos remete a construir um futuro solidário, portanto, a luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo.

Assim, o ponto de partida da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambigüidades e possibilidades. Essa aprendizagem tem sido fundamental para a concepção de escola do campo.

b) Educação como emancipação humana

Como o ser humano está aprisionado, ‘assujeitado’ por diferentes e diversos fatores a construção de sua humanidade adquire a forma de processo de emancipação e libertação. Emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas,

por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas.

Na obra de Freire, pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Esta condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos.

Em decorrência a concepção da *educação como emancipação humana*, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertenças, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade.

c) Educação como ação cultural

A educação como ação cultural que se produz por meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, na relação com o meio ambiente e o trabalho. Toda possibilidade para o ser humano está diretamente ligada com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros seres humanos.

Tem como proposta um mergulho revitalizador nas próprias raízes culturais, tanto do passado como contemporâneas, indicando um movimento de tornar mais consciente o que a gente vive e faz como cultura.

A idéia de construir uma educação do povo e não para o povo, o resgate dos valores culturais, a comunicação, a criatividade e a diversidade dos instrumentos para fazer a formação foi uma aprendizagem muito forte a partir da ditadura. A poesia de feição popular, a moda de viola, os repentes, o teatro se constituem como espaço da identidade, da criatividade, do desejo de se exprimir, das descobertas e alimento das energias e das esperanças.

O resgate dos símbolos do trabalho, da vida dos camponeses (as) era fundamental nas celebrações, que alimentavam a mística da resistência e do “não desistir nunca.” E hoje, se encontram presentes na simbologia de vários movimentos e na sala de aula do campo como alimento da cultura, dos valores e da memória coletiva dos povos do campo.

3.2. Segundo e longo tempo: “O aprendizado da perseverança”

“O aprendizado de outra virtude se impõe à perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. Temos que transformar as dificuldades em possibilidades. Sermos pacientemente impacientes”

PAULO FREIRE

O golpe de 1964 violentou a concepção de educação que vinha se desenhando no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas e políticas organizadas pela sociedade civil, com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores (as) comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados.

Contudo, o índice do analfabetismo continuava muito alto. Tal fato repercutia mal internacionalmente, assim o governo organizou durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do “desenvolvimento”.

Nesse período vamos ter uma presença muito forte da extensão rural. Em muitas comunidades a escola é substituída pela presença do técnico, e o processo educativo passa a ser visto como instrumento de capacitação mínima para inserção do povo do campo na modernização conservadora, retratada significativamente pela Revolução Verde, enquanto modelo tecnológico.

A resistência à ditadura vai estar presente principalmente por meio dos movimentos progressistas da igreja católica que reiniciam a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades.

Desse período gostaríamos de destacar como espaço de resistência e perseverança: *Organizações da igreja, movimento sindical rural e a Pedagogia da Alternância.*

3.2.1. ORGANIZAÇÕES DA IGREJA

1. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que tinham sido criadas no início da década de 1960, baseada na teologia da libertação, se tornaram importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra a injustiça e por seus direitos, quer de mediação para o surgimento e desenvolvimento dos movimentos sociais populares, quer para a renovação interna da igreja (a expressão forjada naqueles anos e que ganhou legitimidade oficial – “nova

forma de ser igreja” – diz bem do conteúdo). Com a democratização do país, elas perderam a visibilidade anterior e permanecem mais na retaguarda das ações políticas. Questões internas de amadurecimento, conflitos com Roma e setores hierárquicos nacionais preocupados com sua autonomia e reivindicações de maior democratização interna da instituição (além do fato de elas serem vistas como porta-vozes populares da Teologia da Libertação), aumento pequeno de seus quadros tendo em vista as dimensões do país e a população católica, levaram-nas a uma revisão.

2. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), surgiu em 1975, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade desse sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía certa influência política, mas logo em seguida se tornou ecumênica, incluindo outras igrejas, com destaque para a Igreja Luterana. Em cada região seu trabalho assume uma ênfase de acordo com os sujeitos do campo que se vincula, no entanto, três eixos estão sempre presentes em seu trabalho: terra, água e direitos humanos.

3.2.2. MOVIMENTO SINDICAL RURAL

Criada em 1963, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), como primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional, na busca pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo, pela reforma agrária, sofre de imediato a violência do golpe militar sobre as lideranças de sua organização, que viu bandeiras de lutas políticas dos trabalhadores, em especial, a da reforma agrária, serem colocadas em segundo plano.

Logo na sua criação tinha sido constituída uma equipe de “educação sindical” com o objetivo de capacitar lideranças e dirigentes a fim de mantê-los informados, nas temáticas do movimento e da realidade social e política do país. A formação sindical centrava sua ação no período na alfabetização dos trabalhadores (as), na difusão de práticas agrícolas e cursos políticos para formar novas lideranças, que durante a ditadura tiveram que atuar de forma quase clandestina.

A partir de 1966, trabalhadores que resistiam à ditadura buscaram retomar o controle da entidade, e superar as dissidências alimentadas durante o período de intervenção, buscando a organização dos sindicatos e federações. A formação se traduzia em práticas educativas para garantir núcleos organizados nos locais de trabalho e para fortalecer o processo de retirada dos interventores e sindicalistas pelegos, impostos nos sindicatos e federações, pela ditadura.

Os materiais de comunicação sindical foram fundamentais para garantir minimamente uma ação articulada nacional, regional e estadual. Eram boletins, revistas e jornais, que tinham como objetivo central a conscientização e a socialização das vitórias e lutas do MSTTR. A criatividade marcou esse período. O cerceamento das liberdades individuais e coletivas inibia qualquer divulgação de trabalhos que pudessem, em seu conteúdo, ser interpretado como “ofensivo” ao governo e a “ordem pública”.

O cotidiano e o estímulo à organização dos trabalhadores (as) rurais eram reproduzidos por meio de personagens. Também reproduziam as poesias, prosas e cordéis, escritas pelos trabalhadores (as) rurais, dialogando com os desafios do dia-a-dia, sem serem perturbados pela Polícia ou pelo Ministério do Trabalho. Os autores das histórias utilizavam pseudônimos, caso a repressão militar resolvesse censurar os textos, os autores estariam protegidos.

3.2.3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O movimento das escolas rurais em regime de alternância nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que prestaram atenção na insatisfação sentida pelos adolescentes, demonstrando atenção para com o meio em que viviam, desejando promovê-lo e desenvolvê-lo. Na França a experiência é denominada de *Maison Familiale Rurale* (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada *Escola Família Agrícola* (EFA).

O sistema pedagógico da alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1968, nível de Unefab, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, a nível de Arcafar, que congrega as Casas Familiares Rurais (CFRS).

Pensar uma proposta educacional em opção à educação formal foi uma necessidade frente à realidade rural de países como o Brasil. Os fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo. A Pedagogia da Alternância veio, então, possibilitar que a frequência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos.

No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFRs convencionou-se chamar CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Hoje, o Brasil conta com 239

Centros Familiares, distribuído em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. Em três décadas de atuação, os Ceffas já formaram mais de 50 mil jovens.

3.2.4. ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS DO PERÍODO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

a) Formação de grupos e coletivos de trabalho

O trabalho comunitário e de pequenos grupos foi a estratégia adotada durante muitos anos para resistir e formar novas lideranças durante a fase da ditadura. Eram organizações quase clandestinas em grande parte fomentadas ou apoiadas pela igreja. Portanto, esse período nos ensinou a importância da comunidade, da formação de base, do trabalho em grupos, da importância do ambiente cultural na formação do ser humano, por exemplo, na Amazônia²³, as relações comunitárias de parentesco e de vizinhança foram a base da organização dos “posseiros,” durante toda a década de 1970. Os núcleos formados por famílias extensas e vizinhos, liderados pelos mais antigos, formavam uma rede importante de relações através das quais se recrutavam os membros das comunidades para as ações coletivas. Foi na experiência de comunidades já existentes, na sua organização já construída e na solidariedade que novos migrantes foram rompendo as fronteiras do latifúndio na região, e foram ficando na terra e produzindo.

b) A arte como ferramenta educativa

As oficinas de arte e criatividade, desde a sua preparação, passam a ser um desafio à criatividade. Lançando mão da música, do teatro, da expressão corporal, das práticas de relaxamento, meditação, massagem, da colagem, da mistur(ação) de sons, imagens e textos, promovemos a participação e motivamos para a (re)leitura e a (re)criação da realidade social na qual atuamos. O aprofundamento e o estudo não estão descartados, ao contrário, são desafiados a encontrar formas inovadoras de se realizarem, a exemplo das oficinas de leitura dramatizada e das teatralizações temáticas.

Outro instrumento muito utilizado em finais da década de 1960 a meados de 1970, foi o sociodrama e o Teatro do oprimido que priorizava a oralidade, a expressão corporal e o envolvimento do público, para estimular uma visão crítica daquele momento que o país vivia sem chamar a atenção do poder público. Hoje, resgatamos essas ferramentas como linguagens fundamentais na construção da

23 Para aprofundar esse assunto ver o texto de Antonieta Vieira: “O trabalho engrupado na organização do Divino Pai Eterno” no livro cooperativismo e coletivização no campo: questões sobre a prática da igreja popular no Brasil-ISER, 1984.

auto-estima, da reflexão crítica da realidade, de desenvolvimento da expressão oral e corporal e de socialização de informações e conhecimentos na sala de aula, comunidades e assentamentos.

Esses ensinamentos têm um grande significado, pois trazem a contribuição da cultura para a educação. O ser humano vive como ser diferenciado no meio dos outros seres, como ser de cultura, que faz cultura. Então, a cultura não é uma coisa, não é um aspecto da vida... Há várias expressões para isso, mas tem uma que a gente usa e que a gente gosta muito: a cultura é tudo aquilo que tem a ver com o sentir, pensar e agir das pessoas, e também com o sonhar, criar e transformar.

3.3. *Terceiro tempo: avançar na luta “O aprendizado da autonomia e dos direitos”*

*Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolada de pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo:
está sempre acesa*

THIAGO DE MELLO

O início da abertura política e da redemocratização do país na década de 1980, vai encontrar uma sociedade civil ávida por sua autonomia em relação ao Estado, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa para encher as ruas, praças e campo do país.

O contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, a submissão do Brasil ao mercado global, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza dentre outros aspectos vão provocar mudanças nas estratégias dos movimentos sociais, que levam algumas análises a falar de “crise dos movimentos sociais”, seja com no que se refere às formas de lutas, aos paradigmas que norteavam os movimentos e os desafios da globalização.

Emergem novos atores sociais na cena política, a necessidade de novas temáticas, novas bandeiras, formas organizativas e de realização da vida em suas diferentes modulações de gênero, geração, raça e etnia no auto-reconhecimento de múltiplas identidades do ser humano.

Os movimentos são desafiados a inserir nos seus métodos e bandeiras de lutas além da reivindicação com mobilização e denúncia, a proposição e participação no controle e gestão social das políticas públicas.

Desafios que também foram postos para o campo da educação popular, que ao mesmo tempo em que contribuía para constituir e fortalecer os movimentos sociais na esfera da sociedade civil era desafiada a repensar suas formas e instrumentos de intervenção no sentido de qualificação (tanto do ponto de vista ético-político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais.

Na verdade vivemos um processo de quebra da homogeneidade de leitura da cultura brasileira e da visão de sujeito único da transformação social, começamos a perceber que existem diferentes formas de opressão e subordinação dos seres humanos, que a classe é uma delas, e que mesmo a classe trabalhadora do campo não possuía uma única fisionomia, era plural, heterogênea na forma de produzir e reproduzir a vida, “a emergência de novos movimentos sociais, no Brasil e no Mundo, derrotou essa idéia, ao demonstrar a possibilidade prática da pluralidade de sujeitos em lutas por transformações em campos diferenciados da vida social”(EQUIP, 2004).

Portanto, consideramos importante resgatar alguns movimentos sociais desse período que trazem para a arena, políticas novas e velhas questões e formas de lutas, e principalmente vêm enriquecer o movimento pedagógico de constituição da identidade da escola do campo, dentre os quais podemos citar, *movimentos sociais*.

3.3.1. MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

- *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)*²⁴, junto com a luta pela terra, pela reforma agrária traz a reivindicação pela Escola nos assentamentos rurais. As diferentes experiências educativas que começaram a ser desenvolvida pelo movimento como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Pronera, a formação continuada dos educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de centros de formação, como por exemplo, Iterra, Instituto Florestan Fernandes, foram constituindo um movimento pedagógico de Educação do Campo em nosso país contribuindo com princípios político-metodológicos para o debate nacional sobre a escola do campo. Na concepção do movimento expressa em diferentes documentos: “Os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos”(Caldart, 2000), portanto, o movimento desempenha um papel importante no processo formativo dos seus militantes, na constituição de valores e de uma ética libertadora e militante. (Fonte: Site do MST)

24 O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984.

- *Movimentos indígenas* (COIAB²⁵, APOINME²⁶, CIMI²⁷), as organizações indígenas têm sido protagonistas de significativas rupturas nas lutas de resistência e de afirmação pelo direito à terra e à vida. A terra é condição de vida e de realização plena da cultura de cada povo indígena. As lutas sociais levadas a efeito pelos povos indígenas, historicamente associaram reivindicações econômicas básicas, como as da defesa e demarcação de suas terras, àquelas relacionadas à afirmação de suas identidades, como o direito de aprender e expressar-se em suas línguas maternas e cultivar, inclusive na escola, seus valores e tradições. A contribuição das comunidades indígenas para a elaboração de políticas educacionais que resgatem a especificidade dos sujeitos dentro das políticas universais foi de fundamental importância para a implementação na prática do que estava previsto na LDB em seu artigo 28. A luta por políticas públicas que garantam o desenvolvimento de uma educação pluricultural, multiétnica, específica e diferenciada a partir do projeto político pedagógico de cada comunidade.
- *Movimento Nacional dos Pescadores (Monape)*²⁸, as organizações de pescadores trazem para a discussão política uma redefinição territorial do espaço, estendendo para o mundo das águas, onde os territórios são lugares nomeados, demarcados e movidos pelo pescado e não pelo pescador. Contribuindo para um redimensionamento do contexto da educação não ser centrada apenas na terra e na agricultura, mas na territorialidade pesqueira, nas águas e em outros sujeitos sociais.

25 A COIAB foi criada em abril de 1989, para organização social, cultural, econômica e política dos Povos e Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, o fortalecimento da autonomia dos povos e organizações indígenas da região, a formulação de estratégias, parcerias de cooperação técnica, financeira e política com organizações indígenas e organismos de cooperação, nacionais e internacionais, objetivando a garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas. Fonte: www.cimi.org.br

26 Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo- APOINME foi criada, em 1990. Os indígenas lutavam contra o preconceito da sociedade envolvente e com as dificuldades de reconhecimento étnico, pois os povos que organizam, têm maior contato com os não-indios. Fonte: www.cimi.org.br

27 O CIMI, criado em 1972, é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que tem atuação junto aos povos indígenas. Favoreceu a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. www.cimi.org.br

28 O Monape foi criado em abril de 1988, formado por pescadores familiares que tem como principal bandeira combater a pesca industrial e predatória, a criação de reservas extrativistas marinhas e fluviais, a política previdenciária e políticas de saúde e educação para as comunidades pesqueiras.

- *Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)*²⁹, evidenciam no país a necessidade de discutir o modelo energético em curso, a água como patrimônio da humanidade, a integridade ambiental dos rios, da fauna, da flora como elementos fundamentais para se pensar um projeto de desenvolvimento nacional e internacional. Trazem para a luta uma forte simbologia do meio ambiente como formadora dos seres humanos. Um sentimento profundo de amor à natureza e à preservação da vida e do planeta. (Fonte: Documentos do Movimento)
- *Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq)*³⁰, unidos pela força da identidade étnica, os quilombolas construíram e defendem um território que vive sob constante ameaça de invasão. Realidade que revela como o racismo age no país. Impede que negros tenham o direito à propriedade, mesmo sendo eles os donos legítimos das terras herdadas dos seus antepassados: negros que lutaram contra a escravidão e formaram territórios livres. Mas ainda hoje, os descendentes diretos de Zumbi dos Palmares, símbolo máximo da luta do povo negro por liberdade, travam no dia-a-dia um embate pelo direito à terra, pela preservação de sua cultura, pelo acesso às políticas públicas. Esse movimento traz a dimensão de etnia para a discussão da Educação do Campo, evidenciando que além da dimensão de classe camponesa, as identidades construídas pelas modulações humanas de etnia, raça, gênero, geração são fundamentais para resgatar a complexidade da realidade rural em nosso país.
- *Conselho Nacional de Seringueiros (CNS)*,³¹ O reconhecimento das ações e da importância do CNS para o futuro das populações extrativistas da Amazônia produziram uma grande ampliação na sua base social de representação. Além dos seringueiros e coletores de castanhas estão representados: trabalhadores agroextrativistas, açazeiros, cupuaçueiros, quebradeiras de coco babaçu, balateiros, piaçabeiros, integrantes de projetos agroflorestais, ribeirinhos, extratores de óleos

29 Em 1989 é realizado o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, e, em março de 1991, durante o I Congresso Nacional de Atingidos por Barragens, nasce o Movimento Nacional de Atingidos por Barragens – MAB. A criação do movimento nacional era o resultado de um amadurecimento dos movimentos nos vales e regiões: estava ficando claro que, além de luta contra esta ou aquela barragem, além de organizar e mobilizar os atingidos para defenderem seus direitos, o MAB teria que confrontar-se com um modelo energético, nacional, e mesmo internacional. www.mabnacional.org.br

30 É uma organização de âmbito nacional que representa os quilombolas do Brasil. O movimento nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas é hoje um dos mais ativos agentes do movimento social negro no Brasil.

31 O Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), foi fundado em outubro de 1985 no I Encontro Nacional dos Seringueiros realizado em Brasília. Sua criação é resultado da luta de resistência contra a expropriação da terra e a devastação da floresta, desenvolvidas por esse segmento de trabalhadores extrativistas, por meio dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), especialmente o STR de Xapuri, que tinha como presidente, Chico Mendes.

e plantas medicinais. Suas lutas pelo não-pagamento da renda, contra a sujeição dos marreteiros e seringalistas, de resistência ao desmatamento, por meio das grandes mobilizações conhecidas como “empates”, colocaram na cena nacional e internacional a luta ecológica e a preservação da floresta como fonte de vida de todos os seres vivos. Esse movimento tem contribuído com o movimento pedagógico para modificar as relações entre o ser humano e a natureza, no debate sobre o modelo de desenvolvimento em curso em nosso país, e o papel que a escola pode desempenhar na formação do ser humano para um projeto de sociedade economicamente justo, com equidade social e ecologicamente sustentável.

- *Movimentos de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais: Contag³², Fetraf³³, MPA³⁴*, organizações que têm resgatado o papel da agricultura familiar dentro da sociedade e sua importância na construção de um modelo de desenvolvimento para o país. Suas lutas e reivindicações por políticas públicas sociais, agrícolas e agrárias têm introduzido mudanças significativas na pauta política do país. Ao longo de sua existência têm realizado trabalho de formação política com suas lideranças em diferentes áreas: políticas sociais, direitos trabalhistas, meio ambiente, política agrícola, reforma agrária, gênero, etc, com a construção de centros de formação e escolas sindicais que coordenam suas políticas de formação. Embora estas entidades

32 A Contag foi criada em 22 de dezembro de 1963, na cidade do Rio de Janeiro. A Contag representa os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários; dos agricultores familiares, dos sem-terra e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas e na pesca artesanal organizados em 26 federações estaduais e 3.760 sindicatos. Suas principais bandeiras de luta são: reforma agrária, valorização da agricultura familiar, direitos dos assalariados rurais, previdência e assistência social, saúde e educação, gênero e geração e combate ao trabalho infantil e ao trabalho escravo. Desenvolve ações de formação em diversas áreas e formula propostas para as políticas públicas de educação junto aos governos municipais, estaduais e federal. Com a elaboração do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário a formação sindical passou a ter uma referência política unificada nacionalmente e desenvolvida no âmbito local a partir das demandas e lutas da categoria. Fonte: www.contag.org.br

33 Durante o 1º Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, realizado de 28 a 30 de março de 2001, em Chapecó (SC), foi criada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar. O objetivo de sua criação foi implantar um sindicalismo novo, classista, democrático, massivo e propositivo, com capacidade de organização nas comunidades e municípios; com capacidade de mobilização e pressão por melhores condições de vida; e com capacidade de elaboração e negociação de políticas com o Estado e a sociedade. desenvolve ações de formação política, profissional e alfabetização. Fonte: www.fetrafsul.org.br

34 Os primeiros passos para a organização do movimento foram dados em 1996. Nesse ano, uma severa seca castigou as plantações, no Rio Grande do Sul, trazendo prejuízos para as famílias camponesas. Luta contra o modelo econômico e tecnológico dominante no Brasil, socialmente excludente, degradador do meio ambiente, concentrador de terras, dos recursos naturais, da biodiversidade, da água, e outros. Sua proposta de educação está fundamentada na pedagogia do exemplo.

- centrem suas lutas de educação escolar numa política pública de educação, na construção de um sistema público de ensino que reconheça a especificidade do campo, também desenvolvem ações de alfabetização e escolarização pelo Pronera, experiências de formação profissional como forma de cidadania ativa e desenvolvimento do ser humano, tais como: o Projeto Vento Norte, o Terra Solidária, o Programa de Desenvolvimento Local Sustentável (PDLS), o Programa Todas as Letras, etc.
- *Movimentos de mulheres trabalhadoras rurais*: a luta das mulheres por igualdade de condições de participação, de direitos e de oportunidades começou desde as primeiras organizações do campo no Brasil. Os movimentos de mulheres ³⁵se especificam em relação a outros movimentos ao proporem uma nova articulação entre a política e a vida cotidiana, entre *esfera privada* (a casa no rural é também relação com a terra, a natureza), *esfera social* (repensar os papéis dentro da família, da sociedade, da produção atribuída a cada sexo) e *esfera pública* (sair da invisibilidade que são colocadas pelas políticas agrícolas e agrárias e participação dos espaços de decisão das políticas). A reivindicação por terra, água, salário mínimo digno, direito à saúde pública com assistência integral à mulher e combate à violência sexista e todas as formas de violência no campo são as principais bandeiras assumidas pelas diferentes organizações de trabalhadoras rurais.

3.3.2. ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS

a) Movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa fundante para os movimentos sociais que colocaram a escola como um dos direitos dos povos do campo. A luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano.

Os direitos questionam as desigualdades sociais e recolocam o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da diferença e da justiça, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas ser reconhecido como tal. Portanto, os movimentos sociais, requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado.

35 Entre esses movimentos podemos citar: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da Contag, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTRNE), Movimento Interstadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (composto por CPT, MST, PJR, MAB, MPA).

Os direitos são necessariamente para todas as pessoas e grupos sociais e, em função disso, são estruturalmente universais e gerais, indicando o atendimento de demandas a partir de critérios públicos igualitários em detrimento de práticas clientelistas que reafirmam a exclusão. *“Contemplar ao mesmo tempo a universalidade dada pelo direito e a diversidade posta pela complexa realidade do país, assegurando, dessa forma, que o reconhecimento desse espaço de vida social ocorra mediante o acolhimento das diferenças e o pertencimento se faça, do ponto de vista educacional, pela igualdade”* (Fala da Professora Edla Soares relatora das diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo).

b) Movimentos como sujeitos coletivos apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos.

Os movimentos sociais ao apresentarem demandas ao poder público de luta pelos seus direitos: à terra, à produção, à água, à floresta, à escola, aos direitos humanos, sociais e políticos provocam a renovação do sistema político (regras, normas e procedimentos), como exemplo, podemos citar: a existência do Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf)³⁶, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)³⁷, a criação da Coordenação de Educação do Campo no MEC e a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

A participação dos movimentos em conselhos e outros espaços institucionais de interlocução entre Estado e Sociedade, formulando e realizando o controle social das políticas, possibilita a construção de novas institucionalidades para a gestão social das políticas públicas, colocando o desafio de como articular a participação nestes espaços com as outras ações dos movimentos, com o seu processo organizativo, com sua capacidade mobilizadora e formativa.

Um dos campos de atuação dos movimentos é a política, as relações de poder instituídas na sociedade, portanto suas ações, intervenções e visão de mundo produzem uma política cultural, a partir da construção de novos valores e sentidos

36 O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) foi instituído pelo Decreto 1946 de 28 de junho de 1996, a partir da reivindicação dos movimentos sociais de uma política para a agricultura familiar. Apesar dos limites conhecidos à sua efetiva adoção, constitui uma expressão desta mudança.

37 O Pronera é executado por uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável.

para mudar a realidade existente, sobretudo ao expor socialmente as desigualdades que se originam e se sustentam nas relações sociais.

Essa prática tem influenciado também na gestão da escola como espaço público e comunitário, ou seja, a democratização do espaço escolar. Isto significa que deve haver ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar, propostas pedagógicas e políticas públicas; participação dos educandos/as, das famílias e de outros profissionais da educação na gestão escolar.

c) Movimentos como sujeitos coletivos disputam projetos de desenvolvimento

Os movimentos sociais revigoram a noção de projeto político, tecendo no imediato da ação e no mediato do pedagógico e das políticas culturais, um projeto político que não é simplesmente uma formulação perfeita e final da sociedade, o desejo de transformação permitindo o estabelecimento da identidade de projeto, da qual fala Castell (1999) que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política.

Essa articulação (educação x micro poderes x desenvolvimento social) permite a apreensão de que o poder é uma ação relacional fundamentada na compreensão de que o mesmo não se centra na força estatal, mas se dissemina como uma rede pela sociedade e as relações cotidianas em todos os níveis.

Portanto, temos presente nos diversos movimentos sociais do campo uma dimensão de projeto político, de transformação social que do ponto de vista operativo apresenta diferentes estratégias ancoradas nos campos de intervenção a que se dedicam.

As proposições com relação a um projeto de desenvolvimento alternativo ao projeto neoliberal, se constituem como um processo de formação de base, importante porque ajudam na construção de referenciais que levem as pessoas a lutarem contra a subalternidade.

Essas proposições e referenciais têm contribuído para se repensar o papel da educação escolar e não escolar dentro da nossa sociedade na construção do desenvolvimento sustentável, inclusive inovando na legislação que pela primeira vez faz referência aos movimentos sociais como fundamentais para a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo.

d) Os movimentos sociais como sujeitos coletivos desenvolvem concepções e práticas pedagógicas.

Podemos afirmar que o cotidiano nos movimentos sociais possibilita a (re) criação de relações educativas e da própria idéia do que seja a educação. O redimensionamento do que seja o educativo.

Um redimensionamento é o das relações entre educador(a) e educando(a) no sentido de que, se a escola quer contribuir para a emancipação social e autonomia das crianças, dos adolescentes e de suas famílias necessita incorporar uma prática libertadora, estimuladora da reflexão, da ação dos educandos(as) na realidade, na construção de sua autonomia e independência.

O cerne da educação libertadora está na relação diferente que se estabelece com o conhecimento e com a realidade, em que o mundo escolar (o das letras) não se dissocia do mundo dos fatos, da vida, das lutas, da discriminação e das crises cotidianas. A educação libertadora estimula o ser humano a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. É uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, incluindo-o na busca ativa por sua autonomia.

O campo cultural compõe-se por atitudes e ações que valorizam a inovação, a reconstrução de valores e, portanto, as atitudes coletivas. Compõe-se, ainda, pela presença de ações pautadas no indivíduo e sua “liberdade”, o que muitas vezes está vinculado com relações tradicionais de trabalho na produção familiar. Ambas facetas se complementam e entram em conflito, algumas vezes, no entanto, são elas que dinamizam a produção cultural e valorativa no âmbito dos movimentos sociais (vide as músicas, as místicas, os símbolos).

Muitas das práticas desenvolvidas e das experiências nos contextos não-formais têm buscado nas linguagens artísticas, suportes e caminhos para a ocorrência de seus trabalhos, valendo-se do uso da imaginação, da criação e de meios motivadores e expressivos. Recorrem também aos referenciais da cultura e da memória, para a reescrita, a reconstrução de identidades – de ver-se e ser visto de outras formas. A cultura e a arte são as chaves que permitem que os sujeitos envolvidos – tanto educadores quanto educandos – possam se (re) conhecerem e se (re) pensarem em termos de origem, pertencimento e inserção social.

3.4. Quarto momento: “o aprendizado da diversidade”

*“Reconhece-te a ti mesmo para que reconheças aos
teus companheiros, mas também, com humanidade,
aqueles que não são nem pensam como tu”.*

CARLOS FUENTES

a) Constituição de redes e de novas formas de articulação

Na medida em que um movimento social interage com outras organizações coletivas, nasce uma nova solidariedade, expressa nas “redes de movimentos”. Essas redes oportunizam transformações mais abrangentes, que transcendem os limites locais, por meio da comunicação entre grupos organizados disseminam-se os temas e as estratégias de luta que envolve a superação de problemas pertinentes

às questões da cidadania. Desta forma, as ações coletivas tornam-se aptas para influir na elaboração de políticas gerais de melhoria do contexto societário.

Scherer-Warren (1999) concebe redes como “formas mais horizontalizadas de relacionamento, mais abertas ao pluralismo, à diversidade e à complementaridade, portanto, correspondendo como formato organizacional e interativo a uma nova utopia de democracia”. As redes representam a capacidade que os movimentos sociais e organizações da sociedade civil têm de explicitar a sua riqueza intersubjetiva, organizacional e política e concretizar a construção de intersubjetividades planetárias buscando consensos, tratados e compromissos de atuação coletiva.

O engajamento de atores sociais que no geral tem um vínculo e enraizamento local muito forte assim como um compromisso ético com as populações e o território onde desenvolvem suas atividades, em redes que transcendem a sua escala de atuação e de poder de influência é um dado novo.

Na Educação do Campo a organização de redes foi significativa para a elaboração de sua identidade e para dar visibilidade às ações e iniciativas existentes em nosso país, entre essas podemos citar: fórum mundial de educação, a articulação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo³⁸, Resab³⁹, Ceffas⁴⁰.

38 A Articulação por uma Educação do Campo nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB).

39 Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Resab) está presente nos 11 estados que compõem o semi-árido brasileiro e tem o papel de articular ações de convivência com o semi-árido entre poder público, organizações não-governamentais, centros de estudo e pesquisa em educação e membros da sociedade civil.

40 O sistema CEFFA está presente em 22 estados brasileiros, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15 mil alunos, cem mil agricultores, mais de 850 monitores. Estes centros já formaram mais de 30 mil jovens dos quais, 87% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo. Importante ressaltar que os outros jovens egressos que não estão no espaço rural desenvolvem outras atividades nas cidades.

3.5. Considerações finais

*o que passou não conta? Indagarão
as bocas desprovidas
não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.*
THIAGO DE MELLO

Fazendo essa viagem ao longo da história e conhecendo as diferentes experiências escolares existentes no campo, percebemos claramente que embora o termo e o conceito “Educação do Campo” tenham sido construídos a partir da década de 1990, os referenciais que fundamentam as diferentes práticas educativas têm suas raízes e aprendizagens na educação popular.

Essa trajetória convocou a escola e seus profissionais a dialogar com o mundo do campo e com seus sujeitos sociais, a construir uma escola diferenciada e contextualizada na vida, no trabalho e na cultura do povo.

Essas ações políticas coletivas que foram se dando ao longo da nossa história foi construindo uma teoria de formação humana do sujeito humano e uma práxis coletiva que forma subjetividades dialogantes, críticas e capazes de contribuir com a construção de outras relações sociais, sobretudo, na construção de uma concepção de educação que se questiona sobre as finalidades do processo educativo e dos conteúdos presentes nos processos educativos para os povos do campo.


A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo.

No âmbito educacional podemos apontar duas características centrais, a saber: a presença da luta pela escola pública no campo, portanto, o campo da educação formal e a presença de processos educativos não formais existentes desde a origem dos movimentos sociais. A configuração destes processos educativos não formais está explícita na dinâmica interna dos movimentos (reuniões, congressos, assembleias, cursos de formação, mobilizações, greves, etc) e na dinâmica externa, construída a partir do estabelecimento de relações de parcerias com diversas organizações da sociedade civil, dentre eles destacam-se grupos religiosos, universidades, órgãos de pesquisa e extensão e Organizações Não-Governamentais.

O diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos tão enfatizado pela educação popular, vem se afirmando cada vez mais como um referencial para as escolas do campo, no sentido, do “*direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem*

a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história de si mesmos, num processo permanente de confronto com outras narrativas, inclusive a científica, para que se possa ampliar, dar maior consistência e alcance às construções pessoais e coletivas de acordo com as descobertas e formulações que se tornarem possíveis nessa ação dialógica, num tempo e num espaço concretos, históricos, culturais (Souza, 2004).

A contribuição dos movimentos sociais na construção das identidades sociais dos sujeitos e grupos trazem a valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade, em sociedades complexas, que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais. Esta pluralidade condiciona a elaboração das formas e dos conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida quotidiana e na visão de mundo dos sujeitos em formação aparecendo como uma questão importante na prática pedagógica das escolas.

As diferentes organizações sociais com matizes, sujeitos e ações diferenciadas têm gerado a necessidade de aprender a conviver com a diferença, questionam a homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola e de formas diversas quebram a aparente homogeneidade para afirmar a diversidade em que é tecida a vida social, em que se constroem os coletivos sociais e os indivíduos. No entanto, isso não implica em reduzir a identidade coletiva ao pó da fragmentação dos discursos e do pluralismo pós-moderno e na dissolução dos sujeitos. As desigualdades sociais e a exclusão continuam acirrando as contradições de nossa sociedade, portanto, a luta pela terra, pelo meio ambiente, pela cidadania, a soberania alimentar, os valores humanistas, a participação popular, a educação, a saúde, as relações igualitárias de gênero e etnia, vinculadas à luta por uma sociedade economicamente justa, ecologicamente sustentável com equidade e justiça social continuam na agenda do dia para tecer o amanhã. 

Tecendo a manhã

João Cabral de Melo Neto

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele lançou
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes lançou
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos*

Referências Bibliográficas

ABRAÃO, José Carlos. (1989). *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Mato Grosso do Sul.

ACO. AÇÃO CATÓLICA OPERÁRIA. (1985) *História da classe operária no Brasil: Geração e nascimento -1500 a 1888*. Rio de Janeiro: ACO.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (2003). *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* In: *Currículo sem Fronteiras*, v 3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. Minas Gerais.

CALDART, Roseli Salette. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes.

CASTELLS, Manuel. (1999). *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. (2001) CNE/MEC: Brasília.

ESCOLA DE FORMAÇÃO QUILOMBO DOS PALMARES. (2004). *Movimentos sociais e educacionais no Nordeste*. Recife: EQUIP.

FONSECA, Maria Teresa Lousada. (1985). *A Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola.

FREIRE, Paulo. (2003 a). *Pedagogia da Esperança*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2003 b) *Política e Educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOHN, Maria da Glória. (1999) *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez. (Coleção *Questões da nossa época*; v.71).