

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MICHELLE SENA ROSA DE ARAÚJO

**RELAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-
MST COM O ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO (2003 - 2016)**

São Luís

2019

MICHELLE SENA ROSA DE ARAÚJO

**RELAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST
COM O ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO MARANHÃO (2003 - 2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. ° José de Ribamar Sá Silva

São Luís

2019

Araújo, Michelle Sena Rosa de

Relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST com o Estado na construção de políticas públicas de Educação do Campo no Maranhão (2003 - 2016) /Michelle Sena Rosa de Araújo. – 2019.

187 f.

Orientador: José de Ribamar Sá Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, BR–MA, 2019.

1. Estado. 2. MST. 3. Políticas de Educação do Campo. 4. Maranhão. I. Silva, José de Ribamar Sá, orientador. II. Título.

MICHELLE SENA ROSA DE ARAÚJO

**RELAÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA-MST COM O ESTADO NA
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MARANHÃO (2003 - 2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr.º José de Ribamar Sá Silva (Orientador)

Doutor em Políticas Públicas

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profª. Dr.ª Salviana Maria de Pastor Santos

Doutora em Políticas Públicas

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profª. Dr.ª Zaira Sabry Azar

Doutora em Políticas Públicas

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

*Aos imprescindíveis, que lutam toda a vida por
um mundo melhor, bom, justo e livre de toda
forma de opressão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Ser e o Movimento, desde sempre.

À minha filha amada, Maria Eduarda, com quem, dia a dia, aprendo a ser uma pessoa melhor do que a que fui ontem.

À minha família, especialmente à minha mãe e ao meu pai que, durante esse período, cuidaram da pessoa mais importante da minha vida: a Maria Eduarda, a minha filha (Dona Duda).

Ao meu orientador, prof. Dr^o. José Ribamar Sá Silva, pelo apoio e paciência durante o percurso da pesquisa.

Ao prof. Dr^o. Roberto Leher, ser humano incrível, a quem admiro imensamente e que muito contribuiu com suas valiosas observações e sugestões à pesquisa durante o processo de qualificação do projeto até a defesa final da dissertação.

Ao prof. Dr. Flávio Farias e à prof^a. Dr^a. Ilse Gomes, pelas observações e sugestões valiosas, durante suas aulas e quando do processo de qualificação do projeto de pesquisa.

À prof^a Dr^a Salviana Maria Pastor de Sousa Santos e à prof^a Dr^a Zaira Sabry Azar, pelas contribuições para aprimoramento e refinamento da dissertação quando do processo de sua qualificação.

Aos meus amigos e às minhas amigas, a família que me foi permitida escolher, em especial à Reinaldo Barroso Junior, Marinalva Macedo, Berenice Silva, Rosenverck Estrela, Carlos Wellington Martins, Vania Albuquerque, Hildinete Rocha, Morane Coelho, Robson Santos Camara e outros tantos pelo apoio e incentivo durante essa jornada pedagógica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, pela acolhida, especialmente na pessoa de sua secretária, a senhora Izabel Silva.

Ao Grupo de Estudos em Política, Lutas Sociais e Ideologias (GEPOLIS), ao qual sou vinculada como pesquisadora, na Linha de Pesquisa “Estado e Classes Sociais”, pela convivência e aprendizado possibilitadas em suas sessões de estudo.

Aos valiosos amigos da turma de Mestrado e Doutorado 2017 do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA (não haverá jamais igual). São especiais.

À equipe da Supervisão de Educação do Campo (SUPEC) da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, pela convivência e pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Ao coletivo do Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo, que muito aprendizado me proporcionou durante o período em que estive na condição de secretária executiva (2012 a 2013) e depois, como sua coordenadora executiva (2015 a 2018).

À maravilhosa equipe do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que me acolheu em sua Assessoria, pela compreensão e apoio neste fazer científico, nas pessoas da presidente, Maria do Socorro Carneiro e da Chefe da Assessoria, Régina Galeno.

Aos imprescindíveis camaradas do MST, aos dirigentes e ao Setor de Educação, especialmente à Lenilde Alencar, Jonas Borges, Alzerina, Aldenir Gomes, Kátia e à Letícia, a secretária da biblioteca e todos os demais.

A todos e todas que, direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação desta pesquisa científica que permanecerá como reconhecimento, apoio e respeito à luta dos movimentos sociais do campo diante do Estado por Reforma Agrária e por Educação do Campo que emancipa seus sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras, elevando sua autoestima e resgatando seu sentimento de pertencimento ao campo como lugar de produção e reprodução da vida.

“A Árvore da Vida sabe que, aconteça o que acontecer, a música suave que a envolve jamais cessará”.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Exame da relação entre o Estado e o Movimento Sem Terra-MST, sua ação política e estratégias de luta, quanto à efetivação de respostas, materializadas em políticas públicas e na oferta de Educação do Campo, a partir do período de 2003 à 2016, considerando a correlação de forças assumidas pela Forma-Estado brasileira quanto à adoção de políticas nacionais de educação nessa área no âmbito das particularidades do Estado do Maranhão e seus nexos com a questão agrária. A proposta metodológica está referenciada no materialismo histórico e dialético, com base empírica no levantamento bibliográfico e documental, seguido da pesquisa de campo de tipo qualitativo, além de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos informantes da pesquisa. A pesquisa permitiu evidenciar que, no Maranhão, há uma oferta precarizada de Educação Básica, apesar das conquistas históricas dos movimentos sociais, estes entendidos como sujeitos políticos e de políticas públicas, especificamente, deu-se ênfase à ação política do MST nesse aspecto. Também se concluiu que não há uma política estadual e nem de governo para a Educação Básica do Campo, mas sim, ações pontuais e implementação de programas federais nessa área. A Educação do Campo no Maranhão, como práxis educativa transformadora, bem como sua oferta e a construção de políticas públicas efetivas, ainda se constitui um desafio, ao se pretender uma educação que esteja compromissada com a emancipação humana como elemento fundamental no processo formativo dos sujeitos do campo no Maranhão.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Políticas Públicas. Estado. MST. Maranhão.

RESUMÉS

Examen des relations entre l'État et le MST, de son action politique et de ses stratégies de lutte, en ce qui concerne l'efficacité des réponses, concrétisées dans les politiques publiques et dans l'offre de Field Education, de 2003 à 2016, en tenant compte de la corrélation des forces. assumé par l'État brésilien-Forme concernant l'adoption de politiques nationales d'éducation dans ce domaine compte tenu des particularités de l'État de Maranhão et de ses liens avec la question agraire. La proposition méthodologique est référencée dans le matérialisme historique et dialectique, avec une base empirique dans l'enquête bibliographique et documentaire, suivie d'une recherche qualitative sur le terrain, ainsi que d'entretiens semi-structurés avec les sujets de recherche. La recherche a montré qu'il existe au Maranhão une offre d'éducation de base précaire, malgré les réalisations historiques des mouvements sociaux, qui sont compris comme des sujets politiques et des politiques publiques, l'accent étant mis sur l'action politique du MST à cet égard. Il a également été conclu qu'il n'existait pas de politique d'État ni de gouvernement pour l'éducation de base sur le terrain, mais plutôt des actions spécifiques et la mise en œuvre de programmes fédéraux dans ce domaine. Il est conclu que Field Education in Maranhão, en tant que praxis pédagogique en transformation, ainsi que son offre et la construction de politiques publiques efficaces, reste un défi, si nous voulons une éducation qui est engagée dans l'émancipation humaine en tant qu'élément fondamental du processus. formation de sujets de terrain à Maranhão.

Mots-clés: Éducation de base sur le terrain. Politiques. Etat. MST. Maranhão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	- Informações da Distribuição da População do Maranhão por Faixa Etária.....	123
Tabela 2	- Distribuição de Matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Maranhão (2007-2013)	123
Tabela 3	- Distribuição de Matrículas no Ensino Médio por Modalidade – Rede Estadual do Estado do Maranhão (2007-2013)	128
Quadro 1	- Programas e Ações da Supervisão de Educação do Campo/SEDUCMA (2005 a 2018)	134

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BM	- Banco Mundial
CEFFA	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CF	- Constituição Federal
CFR	- Casas Familiares Rurais
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	- Conferência Nacional de Trabalhadores na Agricultura
CPC	- Centros Populares de Cultura
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DOEMA	- Diário Oficial da União do Estado Maranhão
EFA	- Escolas Famílias Agrícolas
EMIEP	- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EUA	- Estados Unidos da América
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FSM	- Fórum Social Mundial
FUNDEB	- Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
I ENERA	- I Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IES	- Índice de Exclusão Social
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFMA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens

MCP	- Movimento de Cultura Popular
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	- Movimento Eclesial de Base
MEC	- Ministério da Educação
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PIB	- Produto Interno Bruto
PROCAMPO	- Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	- Partido dos Trabalhadores
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUCMA	- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SNA	- Sociedade Nacional de Agricultura
SRB	- Sociedade Rural Brasileira
SUPEC	- Supervisão de Educação do Campo
TCH	- Teoria do Capital Humano
TIC	- Tecnologias de Comunicação e Informação
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil
UNESCO	- Fundo das Nações Unidas Para a Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: reciprocidades e antagonismos na elaboração de políticas sociais do Brasil contemporâneo	27
2.1 A questão agrária e as lutas sociais no campo	31
2.2 Movimentos sociais como sujeitos políticos e de políticas públicas no Brasil	45
2.3 Ação política do MST no Setor da Educação.....	54
3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL A PARTIR DA LDB/1996	65
3.1 Práxis pedagógica dos movimentos sociais do campo e a conquista dos marcos legais da Educação do Campo.....	66
3.2 Educação do Campo como política pública nacional (2003-2016).....	88
4 HÁ UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO? Da ação política do MST à institucionalização no Maranhão (2003-2016).....	103
4.1 Particularidades das frações da burguesia e o agravamento da questão agrária	104
4.2 A ação política do MST na Educação Básica	111
4.3 Institucionalização da Educação Básica do Campo no Maranhão: oferta e implementação de políticas públicas nessa área (2003-2016)	122
4.4 Da ação política à institucionalização da Educação Básica do Campo no Maranhão (2003 a 2016): há uma política pública estadual nessa área?	153
5 CONCLUSÃO.....	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	169
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA/MST/MA	180
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/SEDUC/MA	184

1 INTRODUÇÃO

“Em toda ciência, o difícil é o começo”

(Karl Marx, O capital)

Sábria assertiva marxiana que acompanha as reflexões expressas nesta dissertação, desde o início até o presente momento e que, certamente, demonstra o quão difícil, árduo é a construção de uma pesquisa científica, mas que, no decorrer deste mesmo percurso, traz os encantos e os desafios das descobertas dessa trajetória que, resultará em bons frutos e sementes que venham contribuir com futuras investigações na área da Educação do Campo.

Assim, nesse trabalho de dissertação apresento os resultados de dois anos de pesquisa que examina a relação entre o Estado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, sua ação política e estratégias de luta, quanto à efetivação de respostas, materializadas em políticas públicas e na oferta de Educação Básica do Campo pós-advento da Lei 9.394/1996, a partir do período de 2003 a 2016, considerando a correlação e condensação de forças e de poder assumidas pela Forma-Estado brasileiro quanto à adoção de políticas nacionais de educação nesta área (em interface com a questão agrária) no âmbito das particularidades do Estado do Maranhão.

Diante desse breve preâmbulo é importante evidenciar o porquê do interesse por esta temática tão relevante para as políticas educacionais brasileiras e, neste contexto, em compreender a Educação do Campo que inspira lutas sociais por direito à educação para os sujeitos e trabalhadores do campo.

O interesse pela pesquisa em Educação do Campo surgiu, *a priori*, por conta da experiência profissional como funcionária pública efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, com o desenvolvimento de atividades profissionais na Supervisão de Educação do Campo da aludida Secretaria durante o período de 2009 a 2019.

Destarte, a atuação profissional na área da Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, foi trazendo, em seus diferentes contextos e matizes, indagações e questionamentos acerca dos entraves e dificuldades na efetivação e na prioridade da Educação do Campo na agenda governamental quanto à promoção de políticas públicas, à oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos que residem no território camponês maranhense.

O percurso formativo e profissional, de fato, me aproximou do delineamento e refinamento do fenômeno que deu origem a esta pesquisa científica, qual seja: a relação entre Estado e movimentos sociais do campo, com ênfase especial ao Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra, quanto às reivindicações desses por Educação Básica do Campo e as respectivas incorporação e institucionalização no âmbito das particularidades do Estado Maranhão como política educacional, considerando as correlações e condensações de forças assumidas pela Forma-Estado brasileiro a partir do período de 2003 até 2016 (pós-advento da Lei 9.394/1996) para a efetivação de políticas públicas nessa área.

Entende-se que a Educação do Campo vem conquistando espaço considerável nos debates acadêmicos e nas políticas públicas educacionais do Brasil, sobretudo nos anos finais do século XX, estendendo-se aos quinze primeiros anos do século XXI. Convém destacar, entretanto, que esse espaço conquistado não emerge do nada, nem tampouco se constitui iniciativa das políticas públicas materializadas pela gestão pública atual em programas e projetos governamentais de forma isolada ou autoexplicativa.

Antes, esse espaço emerge das reivindicações de um movimento social, de mobilização de trabalhadores do campo, como fruto de uma organização coletiva desses sujeitos, frente à questão agrária (STEDILE, 1997; MIRALHA, 2006; FERNANDES, 2012), expressa pelo acirramento do desemprego, da precarização das relações de trabalho, do êxodo rural forçado, da desesperança em relação ao campo como *locus* de pertencimento e identidade sociocultural, de garantia de condições materiais de sobrevivência. Logo, depreende-se que a conquista desse espaço advém de muitas lutas protagonizadas pelo campesinato¹ e comprovadas pela historiografia do País.

De tal modo, no contexto de lutas sociais, torna-se necessária uma reflexão acerca da Educação do Campo como práxis pedagógica oriunda dos movimentos sociais, das estratégias e olhares do Estado brasileiro contemporâneo para a incorporação dessas demandas à sua agenda, suas respectivas políticas e marcos legais para garantir a esses sujeitos o seu direito a uma educação que supere a visão urbanocêntrica, historicamente presente no Sistema Educacional no Brasil, nas suas três esferas administrativas, mormente,

¹ A categoria *campesinato* corresponde ao conjunto de famílias camponesas existentes em um território, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de usos (instituições) das disponibilidades naturais e culturais de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. Na condição de unidade da diversidade camponesa, constitui-se num sujeito social cujo movimento possui características próprias, contudo não se caracterizando como capitalista ainda, apesar de inserido na economia capitalista. Ainda, o campesinato (entendido como classe social em construção) e o camponês (como unidade familiar de produção e consumo) enfrentam desafios fundamentais para a garantia da sua reprodução social no contexto do modo de produção capitalista, quais sejam: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa diante das diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, assim, sujeito social na afirmação de seus interesses de classe. Ambas, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social, se inter-relacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa (COSTA, CARVALHO, 2012, p.113-116).

no Maranhão, Estado eminentemente agrícola (SILVA, 2009; COUTINHO, 2009; COELHO, MATTOS JUNIOR, 2012).

A riqueza contida no debate sobre esta modalidade de educação e de ensino, repleta de especificidades e com raízes socioculturais diversas, justifica a relevância e originalidade da escolha do tema da investigação científica, cujo título versa sobre “*Relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST com o Estado na construção de políticas públicas de Educação do Campo no Maranhão (2003 - 2016)*”.

As políticas públicas de educação para o campo no Brasil, suas respectivas propostas curriculares, bem como as ações e programas implementados pelo Maranhão, via Secretaria de Estado da Educação, após o advento da Lei 9.394/1996 e seus respectivos marcos legais historicamente têm sido marcados pela descontinuidade, pela visão urbanocêntrica, isto é, voltada para a cidade e ligada a uma concepção de desenvolvimento desigual e combinado, marcado pelas expropriações no território camponês. Frente a tal situação, movimentos sociais e sindicais têm empreendido lutas que estão sendo estruturadas a partir de proposições elaboradas pelos próprios movimentos sociais, a exemplo da Educação do Campo pelo MST.

A presente pesquisa investiga o período pós-advento da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), com especial ênfase no período 2003-2016, com vistas a demonstrar as referidas respostas e estratégias governamentais, nos seus aspectos legais e concretos, evidenciados pelas particularidades da realidade educacional vivenciada pelos sujeitos do campo no Maranhão.

Justifica-se a demarcação do marco legal constar pós-advento da Lei 9.394/1996 por entender que seu processo de tramitação, elaboração e aprovação evidencia a relevância política de uma legislação educacional que expressa interesses de classes nos quais sobressaíram as forças organizadas da sociedade civil democrática que se empenharam na construção de um projeto nacional, democrático e popular de educação pública. Intento esse que não obteve êxito em virtude das ações do governo FHC em prol do projeto que antagonizou com o projeto apoiado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, conforme lembram Bollmann e Aguiar (2016).

Corroborando com o pensamento de Leher (2014a) examinar tal período é um desafio teórico e complexo. De fato, a análise e produção de sínteses a propósito das lutas sociais nesse período (2003-2016), objetivando tornar pensáveis suas contradições, é um desafio para compreender como as lutas contra as políticas neoliberais da segunda metade dos

anos 1990 se desdobraram nos anos de expansão das *commodities*, no contexto de governos apoiados pelo principal movimento dos trabalhadores do campo da América Latina, o MST.

O professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Roberto Leher (2014a) analisou os Governos Neodesenvolvimentistas do Partido dos Trabalhadores-PT com Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no período de 2003 a 2013 e destacou que:

A complexidade não decorre, apenas, do fato de que um partido com origem na esquerda tenha alcançado o governo e logrado êxitos eleitorais sucessivos. Existem muitos exemplos em outras partes do mundo de mandatos longevos de agrupamentos de esquerda, nem, tampouco, a mudança programática antes e depois de chegar ao governo, tema sobejamente conhecido: do giro liberal de François Mitterrand e de Felipe González, aos governos de *concertación* no Chile, os exemplos são muitos. *O desafiador, certamente, é tornar pensáveis as contradições do período que, conforme o estudo pretende demonstrar, possibilitaram condições extraordinárias para a reprodução ampliada do capital e, o que é mais importante, provocaram as massivas e multitudinárias manifestações das Jornadas de Junho de 2013.* (LEHER, 2014a, p. 101-102 grifo nosso)

Cumprе mencionar que a referida dissertação compreende que o objeto da pesquisa e a discussão sobre a Educação do Campo incidem também, sobre uma necessária reflexão (e respectiva interconexão) acerca do desenvolvimento regional (todavia, este não será abordado neste estudo), da promoção de políticas públicas nesta área, bem como das organizações e movimentos sociais que se articulam nesse sentido, com vistas a contribuir para a elevação da consciência de classe dos sujeitos do campo.

E, nesse contexto de lutas sociais é que se entende como fundamental, também, a análise da ação política desses movimentos, em especial do MST, de suas contribuições nesse processo histórico, enquanto sujeitos políticos e de políticas públicas, no que se refere à uma Educação do Campo emancipatória, com raízes na educação popular, esta entendida como estratégia política (LEHER, 2014b), delimitando essa ação política do movimento frente ao Estado para a garantia de suas reivindicações, bem como compreender o movimento desse Estado no controle das mesmas ao incorporá-las à sua agenda governamental.

Considerando as singularidades do Estado capitalista brasileiro contemporâneo, verificou-se que a Educação do Campo passou a integrar a agenda governamental somente em 2003, no Governo Lula da Silva (apesar de suas contradições, como será analisado *a posteriori*), que adotou diretrizes políticas com vistas atender tais demandas, como estratégia de ação planejada e avaliada em que Estado e Sociedade Civil desempenham determinados papéis, contudo apresentando, ainda relações de reciprocidade e antagonismos.

Convém observar, entretanto, que a sociedade civil, aqui representada pelos movimentos sociais supramencionados, possui, tanto limites quanto a capacidade de imprimir

na letra da lei, suas reivindicações, que, por sua vez, passarão por uma espécie de filtro do Estado, que, para tanto, se utilizará de mecanismos burocráticos modernos. Esses limites, tomando por base o pensamento de Poulantzas (2000), existem por conta da dinâmica própria de organização e funcionamento do Estado moderno capitalista, de modo que o aparato estatal, sustentado por um conjunto moderno, burocrático, hierárquico e autoritário seja capaz de proceder a essa filtragem das reivindicações, bem como das concepções dos movimentos sociais no que se refere à implementação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Convém destacar que, atualmente, o contexto histórico e político por que passa o Brasil, mostra uma realidade adversa para a Educação Pública em todos os níveis e etapas de ensino, que demonstra a indefensável evidência do controle do capital sobre a classe trabalhadora. Tal contexto ratifica a análise de Mészáros (2002), a qual afirma que o Estado moderno se constituirá na única estrutura corretiva compatível com os parâmetros do capital, como modo de controle sociometabólico, complementando as estruturas do econômicas do capital na forma de uma estrutura totalizadora de comando político desse mesmo capital, isto em todas as suas formas estatais (FARIAS, 2001), desde o Estado Liberal até as formas ultraliberais da atualidade.

Assim, Mészáros (2002, p. 107), para demonstrar a assertividade de sua análise, destaca, ainda, que o Estado passa a existir, essencialmente, para “exercer controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” onde haja necessidade de sua ação corretiva, que ocorre na lógica que segue:

Graças a essa salvaguarda, as diversas “personificações do capital” conseguem dominar (com eficácia implacável) a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais “livremente iniciado” (e às vezes até constitucionalmente ficcionalizado).

Assim, no que se refere à possibilidade de administrar a separação e o antagonismo estruturais de produção e controle, a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho. Isto se deve à capacidade do Estado de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital) do processo de reprodução econômica (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

E, esse controle social, sob a égide do grande capital volta-se à necessidade de desenvolvimento humano, em cujo decurso foi alienado do corpo social e transferido para o capital que adquiriu o poder de aglutinar os indivíduos em um padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo critérios de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição, gerando diferentes espaços de disputa desse controle social, de modo que as políticas sociais se constituem em mais um desses espaços.

Mister destacar, também, que a concepção de sociedade civil assumida nesta investigação terá fundamentação do intelectual sardenho Antonio Gramsci, que aponta para a heterogeneidade e complexidade, exercida por meio de organizações consideradas privadas, como a Igreja, organizações patronais, partidos, sindicatos, escolas etc., no sentido em que foi utilizada, muitas vezes, no seu primoroso texto *Cadernos do Cárcere*².

É por meio das organizações da sociedade civil que as frações burguesas e, contraditoriamente, os trabalhadores forjam as lutas hegemônicas “no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2002, p. 225). Na acepção gramsciana, a correlação de forças no Estado tem seu principal terreno de lutas no seio da sociedade civil e, por isso, é preciso examinar de modo refinado a correlação de forças entre as classes e frações de classes para que as políticas públicas possam ser compreendidas em sua complexidade.

E, dentro desse contexto está inserido o Maranhão, um Estado impulsionado economicamente pela agropecuária e pelo extrativismo, haja vista que parcela considerável de sua população reside no campo, considerando também que sua distribuição economicamente ativa também possui significativa incidência em ramos de atividade agrícola (IMESC, 2018), expressando as realizações materiais e não-materiais da totalidade social que difere do modo de vida urbano (COUTINHO, 2009).

Não obstante, apesar de seu Produto Interno Bruto-PIB ocupar o quarto lugar no ranking nordestino, e do enorme potencial agrícola e agrário, sabe-se que o Estado do Maranhão é um dos mais desiguais do Brasil, e seus indicadores sociais demonstram a assertiva, como serão apresentados no último capítulo desta dissertação (SILVA, 2009).

No que se refere ao quadro educacional o Maranhão possui também o maior índice de analfabetismo (em torno de 72,2%) e o maior índice de repetência e evasão escolar. E, em se tratando da Educação do Campo, no nível básico (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio) esses índices são ainda mais preocupantes, pondo em evidência a precariedade histórica da educação ofertada no campo pelo Poder Público, resultante do descaso dos governantes, cuja trajetória política tem sido marcada pelo clientelismo, patrimonialismo e relações oligárquicas, relegando a educação a um segundo plano de interesse político e social (MIRANDA, 2010; COUTINHO, 2009; SILVA, 2009; PNUD, 2011).

²

Cadernos do Cárcere, v. 3, para este estudo.

Tal contexto de entraves políticos vivenciados pelo Maranhão nos últimos cinquenta anos, demonstra as dificuldades vivenciadas pelos trabalhadores do campo e do campesinato maranhense em geral, marginalizados pelo Poder Público, em suas três instâncias e, conseqüentemente pelo Sistema Educacional, agravando o déficit histórico do Estado com os sujeitos do campo e a garantia de educação (e sua oferta com qualidade social) enquanto direito da população, marcada por conflitos e oportunismos políticos na luta pela terra e pela Reforma Agrária (MIRANDA, 2010; AZAR, 2012; CARNEIRO, 2013; MENDONÇA, SILVA, AZAR, 2017).

Assim, a realidade do campo maranhense mostra a necessidade de uma educação comprometida tanto com a superação desses conflitos quanto com a emancipação desses sujeitos, em contraposição à visão urbanocêntrica, com vistas à superação da ideia de campo como lugar de atraso, cuja oferta de ensino tem sido fragmentada, não correspondendo ao anseio dos movimentos sociais do campo, de modo particular, ao MST que, junto a outras organizações sociais do campo, lutam pelo fim da influência hegemônica do capital no campo maranhense.

Desse modo a realidade da oferta de Educação Básica para o campo no Maranhão instigou o interesse dessa investigação científica, cujo objeto de estudo, já indicado acima, remete à necessária reflexão crítica acerca do problema dele advindo (questão central), tendo em vista a ação política do MST bem como os marcos regulatórios específicos para a Educação do Campo nacionais e estadual ³.

Ao considerar a relação entre os movimentos sociais do campo, especificamente o MST, com o Estado para a efetivação de políticas públicas para Educação do Campo, como essas relações, no Maranhão (expressos nos documentos oficiais da SEDUC), têm convergido para a construção de políticas públicas efetivas de Educação do Campo, uma vez que a sua oferta continua precária e insuficiente, mesmo após sua institucionalização pelo Estado, especificamente, no que se refere à criação de escolas, formação de professores, propostas curriculares, e a relação das políticas de Educação do Campo e o avanço da Reforma Agrária? Essa questão central leva necessariamente ao exame de outras questões secundárias (que não são menores) acerca da situação anterior, as quais seguem. Há medidas estruturais quanto à abertura ou fechamento de escolas (considerando a oferta de transporte escolar, dos níveis das etapas ofertados nas escolas quanto ao Ensino Fundamental, Ensino Médio)? A formação para

³ Os marcos legais considerados nesta análise são, além de outros, indicados no decorrer da dissertação, as Leis 9.394/1996 e 10.009/2014, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo 2002, o Parecer nº 1/2006, o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 e a Resolução Estadual nº 104/2011 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

professores do campo tem sido realizada por meio de programas federais ou há um programa estadual específico? Quais os movimentos atuam nesta área, além do MST no Maranhão? Há conexão real entre as políticas de educação do campo e os avanços (ou não) da reforma Agrária no Estado e, por fim, acerca da localidade em que essas escolas têm sido criadas e construídas, bem como suas propostas curriculares?

Assim, a partir das seguintes categorias de análise como Estado, movimentos sociais do campo/MST; Emancipação, Educação do Campo e, conseqüentemente, as políticas públicas nessa área, buscou-se debater as questões supracitadas, tendo em vista a singularidade do Estado brasileiro e as particularidades do Maranhão nos últimos 13 anos.

Considera-se ainda, como ideia-diretriz desta análise o fato de que há uma recente política nacional de Educação do Campo no Brasil, delimitada por um vasto marco legal e arcabouço teórico-metodológico, fruto das lutas sociais no campo, porém a aplicabilidade efetiva na maioria dos Estados da Federação ainda encontra obstáculos, por conta da relação contraditória entre este Estado e os movimentos sociais, em que os interesses de classes antagônicos e irreconciliáveis se manifestam pela correlação de forças, cuja prevalência beneficia as frações da burguesia que operam o agronegócio no campo maranhense.

Assim, será, pois, da referida questão central que a presente investigação científica pretende se ocupar, compreendendo ainda, que o investimento do Estado em educação do campo enquanto paradigma emancipatório, oriundo das lutas sociais pela Reforma Agrária e direitos fundamentais aos povos do campo, está estrategicamente ligado ao seu processo de desenvolvimento real, mormente no contexto maranhense contemporâneo.

Tendo em vistas dar respostas às questões colocadas (central e secundárias) esta dissertação definiu os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a formação social brasileira e as particularidades da questão agrária, seus nexos com a emergência e desenvolvimento de políticas de Educação do Campo, evidenciadas pela correlação de forças presentes na relação entre Estado e movimentos sociais do campo no Brasil e no Maranhão no período de 2003 a 2016;
- Analisar o arcabouço teórico-metodológico e respectivo marco legal da Educação do Campo, sua aplicabilidade e inserção na agenda governamental maranhense contemporânea, à luz do referencial materialista histórico e dialético;
- Analisar as ações e programas executados pelo Estado do Maranhão (2003-2016) para a oferta da Educação Básica do campo, por meio da Secretaria de

Estado da Educação, considerando seus sujeitos, bem como a forma de incorporação das demandas dos trabalhadores nas ações da referida Secretaria e a avaliação dessas lutas pelos movimentos sociais do campo;

- Analisar a ação política dos movimentos sociais do campo (MST) junto ao Estado do Maranhão (SEDUC) por uma Educação do Campo (com ênfase no Ensino Médio) que responda aos seus anseios sociopolíticos e ao seu projeto de desenvolvimento para o campo.

A proposta metodológica escolhida para o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação tem como referência o método materialista histórico e dialético (MARX, 1982) e como base empírica principal o levantamento bibliográfico e documental, seguido da pesquisa de campo propriamente dita (SEVERINO, 2016), conforme segue.

A escolha pelo método do materialismo histórico e dialético deve-se a razões ideopolíticas, entendendo que “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO PAULO, 2009, p. 689).

Considerando ainda, que este objeto está imerso numa totalidade concreta, que para Marx é a sociedade burguesa, uma totalidade dinâmica, cujo movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades, em contínua transformação, onde suas relações nunca são diretas, mas mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas pela estrutura peculiar de cada totalidade que, de acordo com NETTO PAULO (2009) nada mais é que

[...] uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente a expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos) (NETTO PAULO, 2009, p. 690).

Entende-se que a escolha do método materialista histórico e dialético possibilitou apreender o objeto deste estudo em sua totalidade, dentro de uma realidade histórica e expressamente materialista, cujas relações se dão por determinações múltiplas e contraditórias, ou seja: a relação entre Estado e ação política do MST para a efetivação de respostas às suas demandas por políticas de Educação do Campo, considerando o lapso temporal de 2003 a 2016 no contexto da formação social brasileira, e especificamente a realidade maranhense nesse processo.

Desse modo as técnicas de pesquisa utilizadas constituíram-se de análise bibliográfica, documental, de conteúdo das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos

informantes da pesquisa, que consistiu em dois momentos, conforme já fora dito e será retomado a seguir.

O primeiro momento consistiu no levantamento bibliográfico e documental acerca do arcabouço teórico-metodológico da Educação do Campo, seus fundamentos, princípios e marcos legais, com vistas ao resgate histórico de sua trajetória. A análise não perde de vista que tal produção documental expressa a luta política e ideológica dos movimentos sociais na reivindicação desse direito fundamental.

Impende ressaltar que o referido resgate histórico está demarcado no contexto das lutas de classes, observando a correlação de forças e de poder entre o Estado⁴ e os movimentos sociais do campo, especificamente o MST⁵, considerando ainda, a formulação de políticas públicas⁶ voltadas para a referida modalidade de ensino, tanto no Brasil quanto no Maranhão, onde considerou-se a Educação Básica⁷, especificamente o Ensino Médio, cuja responsabilidade direta da oferta é estadual.

O segundo momento refere-se à pesquisa de campo, com aporte teórico-metodológico de tipo qualitativo, que se refere ao estudo de caso acerca da efetividade das propostas oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão para a garantia da Educação Básica do Campo, pós advento da Lei 9.394/1996, e sua convergência com as reivindicações dos movimentos sociais do campo no referente à sua emancipação, projeto de desenvolvimento, bem como a construção de políticas públicas nessa área. (SILVA, 2009; ACEVEDO, 2013; MELO NETTO, 2016; SEVERINO, 2016).

Entende-se que o levantamento bibliográfico e documental, os registros de arquivos e de documentos oficiais deram sustentação ao estudo de caso, no que se refere ao planejamento da coleta de dados e suas metodologias de interpretação, constituindo-se, para tanto, os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas e abertas, seguidas do registro e análise do conteúdo do relato oral com os sujeitos informantes da pesquisa (SEVERINO, 2016; ACEVEDO, 2013).

Entrevistas abertas e semiestruturadas, como técnica para coleta de informações acerca do tema, com vistas a apreender as argumentações e ponderações dos sujeitos informantes da pesquisa ao seu respeito.

⁴ Poulantzas (2000; 1977).

⁵ Fernandes (2014); Caldart (2012); Molina (2012); Stedile; Fernandes (2012); Leher (2014b) e outros autores.

⁶ Pastorini (1997); Silva (2005).

⁷ Cavalcanti (2011); Mendonça; Silva, Azar (2017); Silva (2009); Coutinho (2009) e outros autores.

Registro e análise do conteúdo do relato oral com os sujeitos informantes da pesquisa, a saber: gestor e equipe técnica da Supervisão de Educação do Campo da SEDUC e os beneficiários diretos de suas ações e programas, representados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Maranhão (Setor de Educação), com vistas à análise de sua ação política na reivindicação junto ao Poder Público por uma educação do campo de qualidade.

No que se refere à análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, corrobora-se com Severino (2016), ao afirmar que a análise de conteúdo refere-se à compreensão crítica do sentido manifesto ou oculto das comunicações, consistindo de uma metodologia de tratamento da análise de tratamento e análise das informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos, enunciados de discursos, mensagens, envolvendo, assim, a busca do significado das mensagens.

Ainda acerca da análise dos conteúdos das entrevistas semiestruturadas e do conjunto da análise documental, convém lembrar o que Bakhtin (1979 apud PIRES, 2002) argumentou a respeito da linguagem, ao defender a sua natureza social e não individual, ao situar a sua realidade material, bem como os indivíduos que a usam, em um contexto sócio-histórico, como uma composição de discursos que retém a memória coletiva acerca do tema trabalhado nesta dissertação. Para esse autor a linguagem também se torna um lugar de confrontos ideológicos ao veicular concepções de mundo em que a palavra é por excelência um fenômeno ideológico “[...] pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos” (BAKHTIN, 1979 apud PIRES, 2002, p. 37).

Ressalta-se ainda que o universo da pesquisa está circunscrito ao Estado do Maranhão, por ser eminentemente agrário e por se encontrarem pelo menos trinta e cinco municípios pertencentes aos Territórios da Cidadania e neste, ressaltamos a sua abrangência geográfica, que também corresponde ao território maranhense. O critério de seleção dos participantes da pesquisa foi ser beneficiário direto das ações e programas da referida Supervisão de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

A dissertação está estruturada em três partes, além da Introdução e Conclusão. A primeira, item 2 - *Estado e movimentos sociais do campo: reciprocidades e antagonismos na correlação de forças para a elaboração de políticas sociais do Brasil contemporâneo*; adiante na 3 - *Estado e Educação do Campo: de práxis pedagógica oriunda dos movimentos sociais do campo à política pública incorporada à agenda governamental brasileira (2003 -2016)* e;

parte 4 - Há uma política de Educação do Campo no Maranhão? Da ação política do MST à institucionalização na agenda governamental do Maranhão (2003 - 2016).

O item 2, primeiro capítulo examina a relação recíproca, antagônica e, portanto, contraditória entre o Estado e os movimentos sociais, considerando a correlação de forças e de poder para a elaboração de políticas sociais no Brasil contemporâneo, buscando evidenciar as particularidades da questão agrária e a origem das lutas sociais no campo no âmbito dessa correlação e condensação de forças. Ademais, traz a necessária reflexão acerca dos movimentos sociais como sujeitos políticos e de políticas públicas no Brasil, para, na sequência discutir a ação política como estratégia de luta e resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, seus avanços e recuos, notadamente no setor da educação.

Já o 3 traz a necessária análise acerca do Estado e da Educação do Campo no Brasil, pós-advento da Lei 9.394/1996, dentro da periodização 2003-2016), sob dois aspectos, quais sejam: a Educação do Campo como práxis pedagógica oriunda dos movimentos sociais do campo com vistas à superação da visão urbanocêntrica, bem como traz a discussão de seus marcos legais (regulatórios) e; a Educação do Campo como política pública de âmbito nacional, as contradições do processo de incorporação na agenda governamental brasileira e a proposta original dos movimentos sociais no período supramencionado.

E por fim, o item 4 traz os resultados da pesquisa no âmbito das particularidades do Estado do Maranhão, ao considerar as particularidades das frações da burguesia maranhense, vinculada à lógica do capital e seus nexos com: o agravamento da questão agrária; a abordagem da institucionalização da Educação Básica do Campo (2003 - 2016); a ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no setor de Educação Básica no Maranhão e; o esforço por responder ao questionamento da existência, ou não, de uma política de Educação Básica do Campo no Maranhão, evidenciando interesses recíprocos e antagônicos que se entrecruzam (materializam) na agenda pela garantia deste direito fundamental. Finaliza-se com as referências e o apêndice.

A seguir passar-se-á à exposição dos aludidos capítulos, com suas respectivas problematizações e resultados alcançados com a pesquisa que busca, ainda, contribuir com a construção de uma arcabouço teórico-metodológico, ético e político acerca da Educação do Campo como expressão das lutas sociais dos movimentos do campo, em especial o MST e suas relações contraditórias com o Estado capitalista contemporâneo quando de sua institucionalização e incorporação à agenda governamental, como política pública educacional, considerando a sua universalidade, singularidade e particularidades, ligadas ao Brasil e ao Maranhão.

2 ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: reciprocidades e antagonismos na elaboração de políticas sociais do Brasil contemporâneo

A história de todas as sociedades até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta.

(Karl Marx, Contribuição à crítica da economia Política)

A epígrafe supracitada, de fato, faz-se verdadeira hodiernamente e, para efeitos desta análise acerca do Estado e dos movimentos sociais, bem como a relação de reciprocidade e antagonismos evidenciada na correlação de forças entre as referidas categorias de análise, circunscritas no âmbito da sua conformação ao capitalismo, as quais resultarão em respostas daquele às reivindicações destes por meio de políticas sociais, entende-se as lutas sociais como a força motriz da história do gênero humano e como combustível da mudança social. Isso fora posto de forma irrefutável por Marx e Engels (1982) ainda no Manifesto do Partido Comunista, estando presente em todo o legado de sua teoria social e reafirmada por Poulantzas (1977) uma centúria mais tarde, ao retomar a centralidade das classes sociais para o entendimento das distintas e diversas organizações sociais, bem como das ações coletivas, inscritas, por sua vez, no contexto das relações capitalistas.

Logo, a premissa marxiana supracitada constitui-se como fio condutor para traçar, neste preâmbulo, a abordagem que ora se pretende acerca do Estado capitalista contemporâneo, uma vez que será nesse cenário que as lutas sociais das classes sociais estarão postas. O que remeterá ao necessário entendimento da constituição e surgimento do Estado como categoria que exprime uma necessidade objetiva que perpassa a sociedade humana desde os primórdios civilizatórios até a atualidade. O sentido desse surgimento fora assinalado por Friedrich Engels (1964), ao analisar que o fim da sociedade gentílica, diante da incapacidade dessa em sobreviver às suas contradições internas, teve na constituição do Estado o instrumento de superação dessas contradições.

Fato histórico esse que exigiu formas cada vez mais complexas de organização política e social, considerando o desenvolvimento das forças produtivas do capital no contexto

da diferenciação da sociedade de classes e da necessidade de uma exercer dominação sobre as demais, cabendo ao Estado capitalista, em todas as suas formas e silogismos, o papel de mediador e organizador político entre essas classes, com vistas a evitar a sua destruição (MARX, 2008; FARIAS, 2001; POULANTZAS, 1977; 2000).

Desse modo, tornam-se ainda mais evidentes os postulados da teoria social marxiana acerca do Estado capitalista, uma vez que será em Marx que a discussão sobre a organização socioeconômica da sociedade colocar-se-á, quando de sua crítica ao Estado liberal burguês, ao estabelecer uma relação dialética entre a sociedade civil e o Estado (sociedade política), e suas relações jurídicas, que não podem ser compreendidas por si só, mas nas relações materiais de existência, dentro de uma totalidade concreta, conforme evidenciado por Marx (1982), em *Contribuição à Crítica da Economia Política*.

Ainda, essa análise da forma-Estado Capitalista constitui-se de fundamental importância uma vez que, conforme destaca Farias (2001, p. 13):

Para os marxistas críticos e revolucionários, tanto o papel como a natureza do Estado sempre foram decisivos. Aliás, Marx e Engels deixaram mais do que simples fragmentos de uma teoria do Estado capitalista. Deixaram uma *análise concreta* que Lênin aplicou a uma *situação concreta*, cujas conclusões principais acerca da dialética do Estado capitalista ainda são pertinentes na época contemporânea. Evidentemente, esses autores escreveram sobretudo para pessoas que quisessem pensar por elas mesmas.

É importante salientar que a análise sobre a forma-Estado capitalista na perspectiva marxiana mostrará que as obras dos clássicos marxistas constam de uma metodologia para uma teoria própria e comunista do Estado, bem como de expressões e desenvolvimentos pertinentes para a definição da categoria “Estado” como uma totalidade contraditória.

Dessa maneira, constitui-se fundamental o norteamento dado por Farias (2001) para que se apreenda esta totalidade, ao possibilitar a reflexão acerca da mesma a partir das categorias do *silogismo* (quanto a sua universalidade, singularidade e particularidade), *estrutura*, *fetichismo*, *genealogia*, *fisco-finança* e *teleologia*, para apreensão da natureza do Estado, primeiramente, para poder avançar sobre a análise acerca do papel deste Estado, constituído *para si* e *em si*, no seio desta sociedade capitalista, como um todo orgânico, complexo e contraditório (FARIAS, 2001).

Assim, o Estado capitalista, compreendido como uma totalidade dinâmica, contraditória das classes sociais, expressa na aliança de frações de classe, em que os interesses conflitantes variam segundo o contexto, refuta a argumentação reducionista de uma concepção instrumentalista do Estado enquanto ente executor dos interesses da burguesia e do

capital somente, uma vez que a contradição é essencial para se compreender o caráter do Estado e das relações de classes. E, conforme salienta Jacobi (1989, p. 04), é inegável que o Estado capitalista expresse os interesses das classes hegemônicas, mas “não se pode negar que também se configura como condensação de uma relação de forças sociais, expressando, portanto, as contradições das classes”. O que torna pensável o papel das instituições estatais e as diferentes funções do Estado ter de considerarem o campo das relações de classe, cujo articulador e organizador da sociedade é o próprio Estado, independentemente de sua condição de suporte de certas relações de dominação, adotando o papel de fiador de relações sociais. Fato que caracteriza a dominação contraditória, uma vez que o Estado passa a exercer funções de acumulação e legitimação capitalista para criar as bases de um consenso através da ação das suas instituições, excluindo as classes dominadas, ao passo que em outros momentos, ante as necessidades oriundas do próprio contexto de acumulação, as demandas dessas classes são introduzidas no processo decisório da ação estatal.

De acordo com Poulantzas (2000), é necessário, ainda, relacionar o arcabouço institucional do Estado com as relações capitalistas de produção e a divisão social do trabalho, o que se constitui uma primeira aproximação do Estado com as classes sociais e a luta de classes.

A respeito desse aspecto, tem-se que, em países capitalistas desenvolvidos, o Estado assume funções produtivas diretas, transcendendo a sua dinâmica tradicional restrita a funções regulamentadoras, configurando uma mudança estrutural da esfera pública. Já no caso dos países capitalistas periféricos a intervenção estatal tem sido, ao longo da história, determinante no âmbito do setor industrial, infra estrutural, energético, na reprodução da força de trabalho, o que configura um complemento à inserção subordinada desses países na divisão internacional do trabalho. Significa dizer que no contexto do capitalismo avançado a modificação dos espaços do Estado e da economia, em virtude das mudanças nas relações de produção, da divisão e reprodução da força de trabalho, bem como a extração da mais-valia, gera um conjunto de novos domínios de atuação, a saber: qualificação da força de trabalho, transporte, saúde, educação, que se integram de forma direta ao espaço de reprodução e valorização do capital (JACOBI, 1989; POULANTZAS, 2000). Significa ainda, que o conjunto das funções do Estado (repressivas ou ideológicas) não pode ser considerado de forma isolada de seu papel econômico, contudo é importante ressaltar, de acordo com a análise de Poulantzas (2000), a questão da dominação política e da luta política nesse contexto, ou seja:

Uma teoria do Estado capitalista não poderia construir seu objeto pela referência apenas às relações de produção, como se a luta de classes só intervisse nas formações sociais como simples fator de variação ou concretização desse Estado, tipo ideal, em tal ou qual Estado concreto. Se essa teoria não for um único percurso ou traçado da genealogia do Estado capitalista, ela só é possível se explicar a reprodução histórica desse Estado: Estado de tal ou qual estágio ou fase do capitalismo (Estado liberal, Estado intervencionista, estatismo autoritário atual), formas de Estado de exceção (fascismos, ditaduras militares, bonapartismos), formas de regime desse Estado. Uma teoria do Estado capitalista deve poder explicar as metamorfoses de seu objeto (POULANTZAS, 2000, p. 125).

Ainda seguindo a análise de Poulantzas (2000), o estabelecimento dessas relações com o Estado significa que as transformações do Estado em sua periodização histórica fundamental (monopolista, concorrencial, imperialista e de exceção) levarão a substanciais modificações justamente nas relações de produção e na divisão social do trabalho sob a óptica capitalista, mesmo persistindo seu núcleo duro. O que irá também sugerir modificações na constituição e reprodução das classes sociais, de sua luta e da dominação política.

Poulantzas (2000) coloca a urgência teórica inscrita neste exame da relação do Estado com as classes e lutas sociais, qual seja:

[...] compreender a inscrição da luta de classes, muito particularmente da luta e da dominação política, na ossatura institucional do Estado (no caso a da burguesia no arcabouço material do Estado capitalista) de maneira tal que ela consiga explicar as formas diferenciais e as transformações históricas desse Estado. Aqui também, o Estado tem um papel orgânico na luta e na dominação políticas: o Estado capitalista constitui burguesia como classe politicamente dominante. Certamente a luta de classes detém o primado sobre os aparelhos, no caso sobre o aparelho de Estado: mas não se trata de uma burguesia já instituída como classe politicamente dominante fora ou antes de um Estado que ela criaria para conveniência própria, e que funcionaria apenas como simples apêndice dessa dominação. Essa função do Estado está igualmente inscrita na sua materialidade institucional: trata-se da natureza de classe do Estado. Para estudá-la seriamente é preciso ter clareza dessa função do Estado do Estado tanto a respeito das classes dominantes como das classes dominadas (POULANTZAS, 2000, p. 128 grifos do autor).

Dito isto, pretende-se ao longo deste capítulo tornar evidente a aludida relação entre Estado e os movimentos sociais, considerando o contexto de lutas e de classes sociais, para que se possa avançar em sua análise relacional com a política de educação básica do campo no Brasil, sua incorporação e institucionalização na agenda política e governamental no Maranhão *a posteriori*.

Para tanto, o capítulo encontra-se estruturado em três seções, sendo que a primeira seção aborda as particularidades da questão agrária no âmbito da correlação de forças da formação social brasileira contemporânea, bem como traz as origens das lutas sociais pela terra.

Já a segunda seção traz a reflexão dos movimentos sociais como sujeitos políticos e de políticas públicas, evidenciando a complexa relação estabelecida entre os referidos sujeitos políticos e o Estado brasileiro, considerando, especificamente o período que corresponde à Nova República, da década 1980, conhecida como a era da participação política, indo até o período denominado por alguns cientistas políticos, como Boito Jr (2012) e outros pensadores brasileiros como governo Neodesenvolvimentista, interrompido pelo Golpe ultraliberal de 2016.

Por fim, a terceira seção aborda a especificidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST como movimento social pela terra, que articula em sua pauta de lutas pela Reforma Agrária, a educação, como estratégia política para o Movimento, explicitando as principais ações políticas do MST junto ao Estado para a garantia do direito à Educação, sobretudo a de Nível Básico aos sujeitos do campo.

2.1 A questão agrária e as lutas sociais no campo

O esforço teórico-metodológico aqui empreendido acerca da questão agrária se faz necessário uma vez que esta, conforme destaca Mendonça (2008), é antiga e vasta, manifesta-se sobre a longa história das lutas sociais do campo, em um país capitalista dependente, marcado pela heteronomia cultural, cujo desenvolvimento tem ocorrido historicamente, como nos demais países da América Latina, de forma desigual e combinada, circunscrita a uma inserção subordinada, ao sistema de produção capitalista internacional (FERNANDES, 1968; FERNANDES, 2004; LEHER, 2005; CARDOSO, 2005). A contribuição da discussão sobre a questão agrária⁸ como uma das particularidades da questão social, bem como sua gênese e contemporaneidade pretende mostrar que a mesma resulta da dinâmica própria do capitalismo e da sua lei geral de acumulação, a qual produz riqueza na mesma proporção que produz a miséria, expressa nas desigualdades sociais e se materializa nas diversas particularidades e contextos socioculturais em que o capitalismo se desenvolve (DUARTE, 2015). A esse respeito destaca Fernandes (2004, p. 04) que

[...] Em cada estado brasileiro a questão agrária se manifesta, principalmente, nas ocupações e nos acampamentos, nas estradas e nas praças. Igualmente está presente nos latifúndios, no agronegócio e nas *commodities*; nas teses, livros e relatórios. No dia-a-dia é exposta nas manchetes dos jornais, e de todas as mídias que explicitam a sua *conflitualidade*. Por sua complexidade, alguns pesquisadores e outros envolvidos com este problema desistem de tentar compreendê-la. Abandonam esse desafio, pois se investe tanto em busca de uma solução que nunca se realiza. A questão agrária derrota políticos [que] prometem resolvê-la, vence os religiosos que

⁸ Entende-se que a questão agrária é expressão da questão social.

crêem no seu fim, atropela indiferente os cientistas que tentam afirmar sua inexistência.

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da *sujeição da renda da terra ao capital*[...]. Nessa diferenciação prevalece a sujeição e a resistência do campesinato à lógica do capital. (Grifos do autor).

Dito isso, cumpre destacar que a questão agrária, ou “problema do campo”, como prefere nomear Stedile (apud Mendonça, 2008, p. 105), consiste no conjunto de problemas e resistências, advindos de um desenvolvimento desigual e contraditório das relações capitalistas no campo, de modo que a estrutura fundiária determina as relações que compõem a questão agrária que, por sua vez, irá se diferenciar da questão agrícola⁹, que corresponde ao desenvolvimento de técnicas e instrumentos de produção do campo, conforme Girardi (2013) e da própria Reforma Agrária (MENDONÇA, 2008).

Quanto à diferença entre a questão agrária e a Reforma Agrária, importa estabelecer a distinção (no sentido também de dirimir alguma confusão) entre o significado dessas noções, já que esta última remete a uma existência mais recente que a primeira, de modo que seu legado inicia nos anos 1950 e, partindo de uma determinada convergência entre os movimentos populares do campo com o discurso estatizado, sendo que a própria luta pela Reforma Agrária adquiriu força com o advento das organizações sociais do campo, principalmente a partir das Ligas Camponesas.

Já a questão agrária, de acordo com Mendonça (2008) está posta na realidade brasileira desde o início de sua formação social, ou seja, com ou sem os projetos da Reforma Agrária (iniciados no século XX no Brasil), que se mostrou como resposta do Estado à resolução desse problema para o desenvolvimento do capital no campo, estando, assim, conforme analisa Fernandes (2004), relacionada com os conflitos por terra, alimentados, por sua vez, pelas contradições e desigualdades do capitalismo agrário.

Mendonça (2008) adverte, inclusive, quanto a este ponto, para o fato de que o mal-entendido entre ambas as categorias, pode incorrer na requalificação da Reforma Agrária em detrimento da questão agrária, o que, em grande medida, pode ser observado nos discursos oficiais do Estado e que, para o adequado entendimento acerca de ambas é necessário perceber a Reforma Agrária como fruto da correlação de forças políticas inseridas no Estado,

⁹ De acordo com Azar (2009), apesar da evidente inter-relação entre questão agrária e questão agrícola, ambas possuem diferenciação conceitual, frequentemente se conflitam política e ideologicamente. No que se refere à questão agrícola a autora destaca que diz respeito aos aspectos ligados à produção em si mesma, sobre o que, onde e o quanto se é produzido, sendo que no equacionamento da questão agrícola as variáveis importantes correspondem às quantidades e preços dos bens produzidos.

com vistas a solucionar a questão agrária (possuidora de maior amplitude) que, por sua vez, tem obstaculizado o desenvolvimento da democracia, sem, contudo, dificultar o desenvolvimento do capitalismo. Isto significa dizer que, conforme Mendonça (2008):

[...] é possível afirmar-se que o desenvolvimento do país está entravado por uma “questão agrária” quando a tessitura das relações econômicas, sociais, políticas e culturais vigentes no meio rural produz uma dinâmica perversa que bloqueia tanto o esforço para aumentar a produção e a produtividade no campo, quanto as tentativas de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores e, sobretudo, seu grau de participação no processo democrático. (MENDONÇA, 2008, p.105)

Isso posto e, a título de exemplificação, basta recordar que sujeitos políticos estratégicos a classe dominante agrária, por meio de suas frações, aglutinará ao redor de si, ao longo da historiografia brasileira, para tratar da agricultura e das políticas agrícolas, nos vários momentos de lutas sociais do campo, no transcurso do século XX. Dentre esses sujeitos políticos conservadores encontram-se a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), do Rio de Janeiro, fundada no final do século XIX e a Sociedade Rural Brasileira (SRB), de São Paulo, fundada no início do século XX, sendo que a última entidade era tida como a posição mais moderna da fração de classe dominante agrária em relação à outra, como espaço institucionalizado de diálogo privilegiado com a sociedade, acerca dos debates em torno da Reforma Agrária, uma vez que agregava os interesses do setor industrializado dos proprietários rurais (MENDONÇA, 2008).

Mister destacar que a relação entre ambas as entidades era de disputa pela hegemonia da representação da classe dominante agrária brasileira e que se estendeu até a década de 1950 e que não mudou com a instauração do Golpe Militar de 1964, mas que, apesar do embate, convergiam seus interesses para a defesa do direito à propriedade privada, nos debates sobre a Reforma Agrária institucionalizados pelo Estado.

Ainda, corroborando com o pensamento de Mendonça (2008, p. 78) acerca do entendimento sobre a questão agrária, pode-se afirmar a mesma como:

[...] o conjunto de inter-relações e contradições derivado de uma estrutura fundiária altamente concentrada que também determina a concentração de poder econômico, político e simbólico, gerando estruturas de sujeição da população rural e uma cultura incompatíveis com um tipo de exploração racional da terra definido pela fala/prática oficial como a “mais adequada” para o desenvolvimento nacional.

Como se pode apreender com esta breve caracterização da questão agrária acima e, embora se saiba que as suas manifestações sejam anteriores ao advento da Reforma Agrária, entende-se que aquela expressa o conjunto das contradições inerentes ao processo de acumulação do capital agrário, que articula, ao mesmo tempo a concentração fundiária e a miséria, a desigualdade, o darwinismo social no campo, pela expropriação do sujeito que vive no (e do) campo de sua terra, que passa a ter o formato da propriedade patronal. E nesse

formato, despossuído dos meios de produção, o trabalhador do campo (agora chamado de trabalhador livre), vende sua força de trabalho de forma precarizada. Mister ressaltar que, em muitos casos, esse trabalhador acaba se tornando vítima de trabalho análogo à escravidão em grandes fazendas, ligadas ao grande capital agrário.

Caio Prado Júnior (1976), em sua obra *História Econômica do Brasil*, contribui para a clareza da análise acima, ao referir-se à frequência da ocorrência do fenômeno do retalhamento da propriedade em regiões depauperadas, com solos inferiores, desprezados por onde já passou a grande lavoura de cultura extensiva e fortemente dilapidadora, nas quais a economia camponesa, em grande medida, se mostrará desamparada de qualquer apoio eficaz, que lhe propicie reais condições de subsistência e sobrevivência, que seja capaz de atender às suas necessidades, o que a torna (e seu trabalhador do campo, respectivamente), presa da mais desregrada especulação e exploração.

Ainda, segundo Prado Junior (1976), esse vem a ser um aspecto fundamental da questão agrária brasileira, formando o que o autor chamou de elementos essenciais do grande problema, econômico, social e político que, nos dias atuais, o Brasil enfrenta, tendo sido agudizado pela crise generalizada do sistema capitalista na forma-Estado brasileira ao longo de sua existência. De acordo com Lima (1999), Prado Junior, ao debruçar-se sobre a temática da questão agrária, estabeleceu seis grandes temas de análise, dentre os quais estão o debate contra as teses sobre o feudalismo no Brasil; a definição da questão agrária brasileira, através da análise da estrutura rural de produção; a Reforma Agrária no Brasil; a questão fundiária na estrutura agrária brasileira; o mercado de trabalho rural e a estrutura agrária no Brasil; propostas de legislação social trabalhista para a Reforma Agrária brasileira.

Assim, a questão agrária no campo brasileiro tem mostrado que as contradições da formação social brasileira (originada na Colônia, com a constituição do latifúndio, elemento determinante para a excessiva concentração de terra no Brasil) foram reforçadas e ampliadas, historicamente e recolocam, na contemporaneidade, os problemas agrários como decorrentes da relação capital-trabalho no campo (MIRALHA, 2006; DUARTE, 2015). Relação essa evidenciada pelo desemprego estrutural e conjuntural, pelo chamado êxodo rural forçado de jovens e adultos para o território urbano, por conta da desesperança do campo como locus de pertencimento e identidade sociocultural, pela falta de água, de condições materiais de sobrevivência, o que requereu dos sujeitos do campo o seu processo de organização para o enfrentamento da dinâmica perversa dessa particularidade da questão social, expressa no campo.

Prado Junior (1987a), em outra obra *A Questão Agrária*, ratificará essa relação contraditória entre capital-trabalho no campo, uma vez que para o referido historiador, a partir de suas investigações das bases agrárias formadas desde o processo de colonização do Brasil, até meados da década de 1950, a compreensão da questão agrária brasileira requer uma visão crítica da lógica do próprio desenvolvimento capitalista, relacionando os problemas intrínsecos a esse modo de produção e reprodução da vida social no País, de acordo com o autor supramencionado, que terá como característica a demasiada concentração fundiária na formação agrária brasileira. Inclusive será esse o seu ponto de partida para explicar a questão agrária brasileira.

Assim, apesar de sua anterioridade à Reforma Agrária, a questão agrária no Brasil somente ganhará visibilidade em 1950, uma vez que, devido ao desgaste do modelo desenvolvimentista¹⁰ do período, passou a ser vista como entrave ao desenvolvimento industrial e ao capitalismo agrário e que, no período da instauração do Golpe Empresarial-Militar de 1964, ganhará fôlego quando do Estatuto da Terra, como resposta do Estado para apaziguar os conflitos agrários, na aparência, mas que, na essência, acabou por defender a propriedade privada rural, ou seja, a manutenção da estrutura fundiária vigente do País, como já explanado anteriormente.

De acordo com Mendonça (2008) esse contexto foi marcado por uma intensa crise econômica no Brasil, em que estava colocada a exigência do seu desenvolvimento, em conformação aos padrões do grande capital internacional, e que o Governo Militar executou a partir de três eixos de atuação (além da palavra de ordem do combate ao “comunismo”). Esses eixos referem-se ao combate à inflação (que resultou, a bem da verdade, numa recessão, marcada pela superexploração do trabalhador, proibição de greves e arrocho salarial); à alteração da política externa (alinhada e subordinada no fundamental ao imperialismo norte-americano, embora com relativa autonomia em domínios como energia) e à chamada modernização da agricultura, também denominada como Revolução Verde (LEHER, 2005).

A chamada modernização da agricultura (Revolução Verde) teve como um dos primeiros atos a promulgação do Estatuto da Terra que, em meio a uma crise de redefinição de alianças que deram apoio ao Regime Militar, longe de atender aos anseios dos trabalhadores do campo, nem tampouco os incorporando ao processo da Reforma Agrária, adquirindo, assim um caráter antipopular. Conforme destacado por Leher (2005)

¹⁰ A propósito do modelo desenvolvimentista em questão ver artigo de Miriam Limoeiro Cardoso “Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes” (2005, p.17-30.), na obra organizada por Osmar Fávero “*Democracia e Educação em Florestan Fernandes*”.

O objetivo do novo modelo agrícola era, ao mesmo tempo, consolidar o *moderno setor de agronegócios* – produção de *commodities* – em latifúndios, por meio de intensa mecanização, do uso de sementes melhoradas e do emprego intensivo de energia (adubos e defensivos) e, também, “aprofundar o capitalismo no campo”, pois os camponeses eram vistos como um potencial foco insurgente. (LEHER, 2005, p. 218)

Na prática, isso significou fazer frente à crise econômica brasileira, buscando a ampliação do mercado interno e a configuração de uma classe média agrária, consumidora de produtos industrializados, mas neutralizadora de conflitos e tensões no campo. O período do Golpe Empresarial-Militar de 1964 resultou na repressão ao conjunto do movimento social e na lenta destruição dos canais institucionais de mediação entre o Estado e a sociedade civil organizada (LEHER, 2005).

A esse respeito, posicionam-se, também, Ferreira & Brandão (2011) da seguinte forma sobre o Estatuto da Terra (detonador das políticas voltadas à Reforma Agrária, para dar respostas à questão agrária, sem romper, contudo, com a conformação aos interesses do grande capital internacional), já naquele período:

O Estatuto teve como objetivo promover e executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao modo do Estado Militar recém-instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação do Estatuto no início do governo militar foi uma jogada para conter as pressões sociais que ocorriam no Brasil desde 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, a não ser visando a industrialização. (FERREIRA & BRANDÃO, 2011, p. 08)

Segundo Prado Junior (1987a) esse modelo de desenvolvimento estava voltado para o comércio exterior fundamentalmente, a despeito das evidências do adensamento demográfico e o desenvolvimento econômico em algumas áreas ditas rurais do Brasil, à época, tivesse oportunizado mercados internos de importância. O que levou o autor a afirmar a forte dependência do Brasil ao seu passado colonial na obra *Formação do Brasil Contemporâneo* (1987b) e mais especificamente no capítulo *O Sentido da Colonização* desse mesmo livro, ou seja, a conformação do Brasil e suas elites econômicas ao longo da história, ao atendimento dos interesses do capital internacional, e que até os dias atuais permanece como prática presente em suas bases institucionais, econômicas, políticas e sociais. Ou seja, Prado Jr traz uma contribuição histórica original para a compreensão dessa questão e que persiste atual hodiernamente, onde se percebe como sem solução de continuidade a subordinação do Brasil à dominação imperialista, conforme Lima (1999) que, a partir de uma reflexão desse intérprete do Brasil, aduz:

Infere-se, do que foi acima descrito, como Caio Prado Júnior iria situar a formulação da questão agrária no Brasil: nem como momento de uma contestável interpretação etapista na formação do capitalismo brasileiro, nem como artifício de ação política nas reformas pretendidas pelas correntes de esquerda no momento em que escrevia. E isso abriu campo para a formulação da questão de modo realista, superando os

limites das palavras de ordem pela transformação da estrutura agrária, e procedendo à realização de diagnóstico concreto, que lhe permitisse vislumbrar ações práticas para sua solução. Este é exatamente o objetivo expresso pelo autor no artigo de 1962: vislumbrar medidas práticas e concretas que conduzissem, se realizadas, à solução da questão agrária no Brasil (LIMA, 1999, p. 124).

Ademais, naquele período a economia brasileira passava por um dualismo estrutural, evidenciado em dois projetos distintos: o desenvolvimento industrial (correspondente ao território urbano) e o da agricultura (abrangendo o território do campo), onde o primeiro representava o moderno, avançado e; o segundo, o atraso, o arcaico e prosaico, estabelecendo a dicotomia entre o rural e o urbano, evidenciando o processo de modernização conservadora.

Aqui, um parêntese se faz necessário quanto à compreensão da dita modernização conservadora empreendida pelo Regime Militar de 1964. Para tanto, será de grande ajuda a reflexão precisa de LEHER (2005) a respeito, apoiado em Florestan Fernandes, em que destaca que seus adeptos e intelectuais tradicionais (a coalizão de classes dominante que encaminhava tal projeto) passaram à defesa de um novo arco de alianças, marcado pela associação com o grande capital internacional e afirmavam que o problema residia em remover as forças que defendiam ideais nacionalistas arcaicos e potencialmente revolucionários nos países latino-americanos, como o Brasil. Isto porque, desde o final nos anos 1950 o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) passariam a não mais conceder créditos a esses países, que acabaram, mais adiante, passando por golpes militares e ações de desestabilização. Neste aspecto, naquele período importava à classe dominante brasileira aceitar o papel de inserção (mesmo que subordinada) à economia-mundo, na aliança com o capital internacional, aprofundando o capitalismo dependente na forma-estatal brasileira.

Outro destaque para o período dos anos 1950 no Brasil, como extensão da modernização conservadora no campo, é que logo passa a ser implantada a chamada Revolução Verde (LEHER, 2005), um programa de desenvolvimento do capitalismo na agricultura e pecuária, baseada na produção voltada ao lucro e ao mercado, ampliando a concentração da terra, mas que, em contrapartida, ocasionou a intensificação do êxodo rural forçado dos trabalhadores do campo para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida. Assim, de acordo com Mendonça (2008), sob a égide dos princípios da técnica, da eficácia e da ideologia do planejamento e de racionalidade, a propriedade privada no campo foi se consolidando durante o Regime Militar de 1964, inviabilizando qualquer projeto de Reforma Agrária voltado à transformação radical da estrutura da propriedade

vigente, desenraizando as origens sociais de suas reivindicações, a qual lhe dera sustentação anteriormente, qual seja, do movimento social mais amplo, e a colocando como concessão do Estado, agravando, ainda mais, a questão agrária no território brasileiro.

Isso posto, a Reforma Agrária entra no debate político, por conta do aumento das lutas sociais travadas no campo, evidenciadas nos conflitos entre as classes sociais no campo, lutas que se confrontaram com o Estatuto da Terra e o projeto de fomento à modernização da agricultura, fortemente tecnizada, sob a promessa de superar o atraso do campo (MENDONÇA, 2008).

Porém, na prática, o que se consolidou com a dita modernização conservadora foi a existência legal do latifúndio, como visto acima, em que suas principais diretrizes foram a chamada colonização de fronteiras em favor do grande capital (nacional e internacional), concessão de créditos e subsídios à agricultura patronal (com vistas à disseminação das tecnologias e privilégio aos produtos para exportação e vinculados a programas energéticos). Necessário frisar que a dita modernização conservadora se caracterizou também como sendo de natureza excludente para a maioria dos trabalhadores do campo, com consequências para os trabalhadores urbanos, tendo este último o seu exército de reserva constituído também e que segue agravado na atualidade.

A rigor, apesar da insurgência dos movimentos sociais da década de 1960, tanto os de viés progressista, organizado pela CNBB, como o Movimento de Educação de Base e outros de inspiração conservadora, como as Frentes Agrárias, que fizeram florescer vários programas e teses políticas em defesa da Reforma Agrária, sabe-se que os vinte anos de Regime Ditatorial Militar no Brasil silenciaram as organizações sociais e partidos políticos de esquerda e o verdadeiro debate em torno de programas de Reforma Agrária. Esse só será retomado com o processo de democratização do país, com o declínio da Era da Ditadura Militar de 1964, onde a CONTAG fará críticas ao Governo Militar, em seu terceiro congresso nacional (1979). Seguiu-se nesse período, também, o surgimento de novos movimentos sociais do campo, como o MST, em 1984 (STEDILE, 2005). Mas, quanto ao surgimento desses sujeitos políticos organizados nos novos movimentos sociais do campo, retomaremos mais adiante.

De acordo com Mendonça (2008) a questão agrária, na forma-Estado brasileira, segue guardando problemas, não somente de ordem econômica ou técnica e tecnológica, mas, de igual modo, institucional, ligada a mecanismos jurídicos, políticos e culturais formados no campo, os quais derivam de três processos interligados, a saber: o alto grau de concentração de propriedade; a existência de um vasto contingente populacional no campo, destituído de

terras e; a judicialização do problema agrário, especificamente a partir da década de 1980. Processos esses que lhe darão um caráter estrutural, incapaz de ser resolvido por meio, apenas, de políticas agrícolas ou sociais setorizadas, uma vez que seus efeitos serão obstaculizados pela estrutura fundiária defeituosa, que, historicamente se mantém preservada na formação social brasileira.

Destarte, conforme Sampaio Jr (2012), será a necessidade de dar respostas ao que ele chamou de agravamento da crise social no campo que recolocará a questão agrária no debate nacional, considerando, também, que o surgimento de movimentos de trabalhadores rurais pobres e a própria criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (Governo Lula, 2003-2006) tornaram-se o produto histórico dessas contradições, evidenciadas nos conflitos entre as classes sociais no campo, como respostas a essas tensões.

Nessa direção Fernandes (2005 apud DUARTE, 2015, p. 320-321) destaca que:

A manutenção da estrutura agrária [no Brasil], a refuncionalização do latifúndio em empresa capitalista agrária, o patrimonialismo e a dominação política, foram incorporados à nova ordem capitalista moderna, sendo operada por um acordo entre as frações da classe dominante no bloco hegemônico no poder, que promoveram uma revolução burguesa ‘pelo alto’, a partir da aglutinação de interesses das velhas oligarquias agrárias cafeeiras e da classe burguesa, numa espécie de “democracia restrita”.

Essa ‘democracia restrita’ articulada ao Estado capitalista que adota políticas agrícolas excludentes e que beneficiam o grande capital agrário, que se dedicará à produção e comercialização de produtos voltados à exportação, garantia de rentabilidade e investimentos, capitaneados por políticas neoliberais, financiadas por grandes corporações financeiras transacionais, ocasionando o esvaziamento do campo, evidenciando o controle do capital internacional também no campo sobre as cadeias produtivas na agricultura e comércio, que passa a ser direcionado pelas demandas internacionais setorizadas.

Tem-se, assim, a expansão do agronegócio, impulsionado pelas políticas neoliberais e financiados pelo Banco Mundial e FMI, sobretudo na década de 1990, como estratégia dominante para a exploração do trabalhador do campo e a retração das atividades que potencializem o campo como *locus* de produção e reprodução da vida e de suas condições materiais de existência, que vão acirrando cada vez mais o processo de acumulação da mais-valia no campo pelo capital e a questão agrária, tensionando, cada vez mais, o conflito entre capital-trabalho.

Finalmente, pode-se afirmar que, como resultante desse processo, um grande contingente de pequenos produtores e proprietários rurais, que por não encontrarem espaço no território camponês para o desenvolvimento de suas atividades, expropriados de sua terra,

migram para as cidades (processo reconhecido como êxodo rural forçado), em sua maioria, onde integrarão o seu exército industrial de reserva, ou terão sua força de trabalho explorada por grandes fazendas de monocultivo, evidenciando a proletarianização desses trabalhadores, acirrando os conflitos e lutas sociais no campo pela terra.

No que se refere às lutas sociais e às pressões de movimentos sociais organizados do campo como estratégia de enfrentamento à questão agrária no Brasil, surgidos no final do século XX, cuja meta societal consiste na luta pela terra e pela Reforma Agrária, destacaram-se a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). A primeira surgiu em 1975 e foi muito importante para a reorganização das lutas camponesas contra o modelo de desenvolvimento que estava sendo implantado no campo em plena Ditadura Militar. O MST, de maneira inquestionável, expandiu-se pelo território nacional, ampliando seu poder de pressão, tendo o processo de ocupações e acampamentos em grandes fazendas improdutivas e as com títulos protestados (STEDILE; FERNANDES, 2012).

Tanto que em 1990, devido à pressão de movimentos sociais, o Estado brasileiro passou a intensificar a implantação de assentamentos rurais, aumentando, dessa forma o quantitativo de famílias atendidas. Porém houve retrocesso na década de 2000, sendo que as condições concretas desses assentamentos se caracterizavam por carências diversas, no que concerne ao acesso às demais políticas públicas sociais, como crédito rural, extensão rural, saúde, lazer e educação, por exemplo, desconsiderando, inclusive as particularidades regionais e locais, evidenciando equívocos em sua implantação (MIRALHA, 2006).

Essa situação, aliás indica que a Reforma Agrária nunca ocorreu de fato. O que se tem, na realidade, é a implementação de uma limitada política de distribuição de terras, sem grandes preocupações com a garantia das condições necessárias para que as famílias assentadas venham a produzir socialmente e permaneçam no campo, com qualidade de vida. Nas palavras de Stedile (1997, p. 73),

É importante esclarecer que não consideramos esses assentamentos como um processo de reforma agrária. Reforma agrária, no nosso modo de entender, seria se houvesse uma medida mais ampla e massiva que conseguisse frear a concentração da propriedade da terra e de fato distribuir a propriedade da terra. [...] o processo de concentração da propriedade da terra no Brasil continua, de maneira que não vivenciamos uma reforma agrária na sua essência. Estamos distribuindo terras apenas para resolver problemas sociais e não como uma política, um programa de reforma agrária mais ampla.

Por fim, outro aspecto que se expressa na política Reforma Agrária é que a grande maioria dos proprietários desapropriados são indenizados, com base no mercado imobiliário (MIRALHA, 2006), favorecendo, novamente ao grande capital agrário e seu grande negócio,

o agronegócio. Evidencia-se, mais uma vez, o conflito existente na relação capital-trabalho, e suas relações de poder, entre sujeitos com interesses divergentes e antagônicos em torno da luta e apropriação da terra no processo de produção e acumulação capitalista, em que a luta dos movimentos sociais populares é incessantemente colocada, como estratégia de enfrentamento, em relação ao acesso à terra, como direito social, articulada a outros direitos, exemplo da educação, por melhores condições de vida no campo, dentre outros.

Diante do exposto até aqui acerca da questão agrária como uma particularidade para se compreender o processo de formação da sociedade brasileira e, a partir do que infere Prado Junior (1987b; 2011), a seguir, dar-se-á sequência à reflexão sobre esse complexo processo de formação social, caracterizado por uma natureza híbrida do ponto de vista social e econômico a partir da seguinte passagem retiradas de obras do autor:

Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido”. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipoal de incidentes secundários que o acompanham sempre e o fazem muitas vezes confuso e incompreensível, não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação. É isso que se deve, antes de mais nada, procurar quando se aborda a análise da história de um povo, seja aliás qual for o momento ou o aspecto dela que interessa, porque todos os momentos e aspectos não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve ser sempre o objetivo último do historiador, por mais particularista que seja. Tal indagação é tanto mais importante e essencial que é por ela que se define, tanto no tempo como no espaço, a individualidade da parcela de humanidade que interessa ao pesquisador: povo, país, nação, sociedade, seja qual for a designação apropriada no caso. (PRADO JR, 1987b, p. 19; 2011, p. 15)

Como visto, ao abordar a análise da história de um povo ou nação, deve-se estudar um conjunto de fatos e acontecimentos essenciais que sucedem em ordem rigorosa e dirigida. Em se tratando da concentração fundiária no país, Sampaio Jr (2012) assevera que um dos principais obstáculos à conformação do Brasil como Nação tem sido, ao longo de sua historiografia, a concentração fundiária, isso em um país capitalista periférico-dependente, de desenvolvimento desigual e combinado, que tenta conformar democracia e soberania nacional à lógica excludente e expropriatória do capital, que no campo, se expressa na raiz de desigualdades socioeconômicas alarmantes, em que o latifúndio tem um papel determinante no processo de segregação social e reprodução das estruturas econômicas, políticas e culturais desiguais e que incidirão sobre o agravamento da pobreza, tanto no meio urbano quanto no campo. Característica herdada do período colonial (PRADO JR 1987b), necessário ratificar, onde o objetivo da empresa mercantilista portuguesa nunca fora propriamente o de colonizar,

mas sim, explorar as riquezas da Colônia com vistas ao enriquecimento do Estado Português à época.

Ainda de acordo com o raciocínio de Prado Junior (apud SAMPAIO JR, 1997, p. 114) sobre o subdesenvolvimento diz que ele:

[...] é uma formação social *sui generis* cuja característica distintiva é a existência de relações de produção que impedem a consolidação de uma economia que possua "existência autônoma" e "força própria". No caso das "economias coloniais em transição" objeto específico de suas preocupações - o subdesenvolvimento está associado à incapacidade de as nações emergentes romperem os nexos de dependência herdados da colonização e integrarem, em condições de relativa igualdade, o conjunto de sua população no mercado de trabalho.

Esse ideário de exploração segue hodiernamente, é necessário lembrar, mas não mais por colonizadores portugueses, e sim por elites econômicas e políticas formadas, ou melhor, enraizadas no Brasil durante o seu processo de formação social, as quais não visam essa integração do conjunto da população ao mercado de trabalho, conforme argumentou Prado Junior em suas obras.

Sampaio Jr (2012) também reforça que essa herança não resolvida da economia colonial trará ao padrão de organização da agricultura uma resistência ao tempo, bem como oposição a qualquer iniciativa de democratização do meio rural brasileiro. Isso pode ser explicado pelo fato de que a burguesia brasileira dependente, ao atuar como força monolítica, monopoliza o circuito político e fecha o espaço para mudanças que venham comprometer seu domínio hegemônico sobre o conjunto da sociedade. E isso ocorre porque aquela, ao ver-se impotente no enfrentamento ao imperialismo internacional, irá buscar sua sobrevivência através da superexploração dos trabalhadores, manipulando as condições socioambientais internas, tornando-se ultraconservadora, antissocial, antinacional e antidemocrática.

Ainda sobre a referida concentração fundiária de que tratam Prado Junior (1987a, 1987b) e Sampaio Junior (2012), tem-se que a mesma marca a sua territorialidade ao lado de um enorme contingente de exército industrial de reserva, à margem do mercado de trabalho, o que abrange, também, as relações de trabalho no campo. De acordo com Iamamoto (2001), essa dinâmica foi configurando uma nova forma de pobreza que tem historicamente comprometido a manutenção da própria ordem social capitalista, caracterizada pelas sucessivas crises cíclicas, uma vez que essa pobreza da classe trabalhadora é gestada em meio à abundância de uma riqueza produzida socialmente, pela exploração e obtenção da mais-valia, mas que é apropriada de forma privada por poucos.

O que, no contexto do campo brasileiro demonstrará a impossibilidade de um mercado de trabalho que tenha por base uma relativa correlação de forças entre capital-

trabalho (tornando-a pensável no esteio de uma sociedade capitalista periférica, de caráter monopolista em sua gênese e na contemporaneidade, inserida de forma subordinada em uma economia mundializada e especulativa), uma vez que ao homem do campo (trabalhador pobre) persiste o impedimento ao acesso à propriedade de terra, como já fora abordado anteriormente acerca da questão agrária, e que se refere ao tensionamento entre capital-trabalho.

Nesse sentido que Sampaio Jr (2012) destaca que o nexos entre a questão agrária e a problemática da formação social brasileira contemporânea repousa sobre os efeitos negativos do desemprego estrutural e da extrema concentração de renda, bem como a reprodução da força de trabalho no campo através de medidas reguladoras do mercado de trabalho rural, e as relações daí advindas, formuladas originalmente como formas de adaptação do capitalismo agrário à economia especulativa, de modo que essas especificidades também ganham materialidade na criação de formas mistas de remuneração desses trabalhadores.

Indispensável destacar que, para Prado Jr ao proceder à análise da formação da sociedade brasileira, a questão agrária constitui-se fio condutor de seu debate, presente no conjunto de suas principais obras (como pano de fundo em *Formação do Brasil Contemporâneo*; *História Econômica do Brasil*; *A Revolução Brasileira*; *Diretrizes para uma Política Econômica Brasileira* e, como objeto propriamente dito em *A Questão Agrária*), conforme indica Lima (1999).

Outra grande contribuição presente nas investigações desse destacado autor acerca da formação social brasileira e sua interface com a questão agrária reside na contestação acerca do equívoco da tese de que o Brasil tenha passado por uma etapa em seu desenvolvimento marcada pelas características do feudalismo. Para tanto, Prado Jr situou o contexto da localização histórica do Brasil no processo da própria expansão colonial, uma vez que o caráter mercantil do que chamou de empresa agrária (à época de sua análise) afastava a tese de feudalismo no Brasil, conforme segue:

Uma repartição melhor da propriedade agrária, e o mais fácil acesso a ela para os trabalhadores rurais, constitui, portanto, a meta principal de uma política orientada para a transformação das relações de trabalho, e melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Mas não há que ver aí, por não ser o caso, nenhuma superação de pseudo etapa feudal ou semifeudal, e ascensão para o capitalismo (PRADO JR 1979, p.69) [*sic*].

Ao sustentar esse raciocínio, historiador demonstrou o caráter impessoal das relações capitalistas no que se referiam à terra como mercadoria e seus produtos como valores

de troca realizáveis pelo mercado, refutando, em definitivo, a tese de ocorrência de relações feudais no Brasil no início de sua formação socioeconômica (LIMA, 1999).

Tanto é dessa forma que se observa a precariedade da situação do homem do campo, em situação de pobreza, que irá gerar um vazio socioeconômico associado ao padrão de acumulação e dominação capitalista à reprodução de condicionantes fundamentais do capitalismo dependente, quais sejam: o controle do capital internacional sobre os elos estratégicos da economia e a perpetuação da segregação social, que irá servir de base para a formação da sociedade nacional, o que, por sua vez trará consequências nos âmbitos econômico, social e político, como destaca Sampaio Jr (2012).

Sob a perspectiva econômica observa-se uma dupla articulação que bloqueia a possibilidade de um desenvolvimento capitalista autodeterminado ao submeter o processo dessa acumulação ao que Sampaio Jr (2012) denominou de violência de um desenvolvimento desigual e combinado e comprometendo a importância relativa da economia brasileira no âmbito do sistema capitalista mundializado, tornando-a vulnerável à especulação do grande capital internacional. Já sob a perspectiva sociopolítica, trata-se do que já fora dito acima, sobre uma dupla articulação condicionada pelo regime de classes baseado na segregação social, em que a burguesia tem, sistemática e historicamente, solapado a emergência do povo como sujeito histórico.

Ora, não há novidade quanto à referida postura da burguesia brasileira, que ganha força redobrada quanto à questão agrária, o que lhe fará lançar mão do latifúndio como a base social e territorial de seu controle sobre o Estado. Não à toa, e diante das evidências de crise social no campo na contemporaneidade, as forças conservadoras insistem em desconstruir a ideia da questão agrária e de forma caricatural, com a exaltação do agronegócio, com a naturalização dos processos de desigualdades sociais e da concentração fundiária, ataques contra qualquer forma de mudança no campo e a manutenção da proposta da grilagem de terra. Ademais, o agronegócio vem acirrando as profundas contradições que opõem o latifúndio ao homem pobre do campo, que buscam desconstruir a própria questão agrária e sua importância estratégica para a Reforma Agrária, conforme já fora mencionado. O “grande problema” para Stédile em relação à questão agrária encontra-se relacionado com o capitalismo dependente e suas artimanhas bárbaras de produzir a superexploração e mais-valia no campo, pela via da expropriação do trabalhador e degradação do próprio meio ambiente.

De modo que, para Sampaio Jr (2012) o Brasil, no seu processo de formação social, desperdiçou todas as oportunidades históricas de encaminhar soluções que ele chamou de construtivas para a questão agrária, levando a burguesia brasileira a ressignificar a questão

agrária, despojando-a da problemática da formação, da estrutura fundiária e o regime de terras, que tiveram que se ajustar às exigências dos padrões de acumulação e dominação capitalista, reduzida, assim, aos aspectos estritamente produtivistas e como sustentáculo de um Estado autocrático, voltado aos interesses particularistas e antinacionais da burguesia brasileira.

Contudo, no próprio movimento contraditório da totalidade concreta se coloca a necessidade de se apreender uma lição, ensinada por Sampaio Jr (2012). Trata-se de que, enquanto a questão agrária não for encampada com firmeza pelo conjunto dos trabalhadores do campo em articulação aos da cidade de uma forma combinada, entre a luta pelas reformas urbana e agrária, pela redução da jornada de trabalho, pela mudança da estrutura social brasileira, em todos os aspectos: econômicos, políticos, sociais e cultural, a questão agrária terá de capitalizar uma energia hercúlea a fim de barrar as forças conservadoras cristalizadas na estrutura social, econômica e política do Brasil, que potencializam o processo de acumulação do capital.

Esse aspecto da análise remete à reflexão sobre a questão agrária e suas particularidades no processo de formação social brasileira e da própria resignificação do papel dos movimentos sociais e sindicais, sobretudo, os que atuam no campo, como sujeitos políticos e de políticas públicas, como será visto a seguir, no enfrentamento às articulações das forças conservadoras. Forças estas que, historicamente, para não perder seus privilégios, ao submeter-se ao capital internacional, solapam as possibilidades de organização do Brasil enquanto nação, não mais dependente, mas que venha desenvolver seus potenciais internos e enfrentar as desigualdades sociais, advindas de um sistema capitalista dependente, periférico, de desenvolvimento desigual e combinado, e seus efeitos devastadores sobre a classe trabalhadora, tanto a do campo quanto a urbana.

2.2 Movimentos sociais como sujeitos políticos e de políticas públicas no Brasil

Se o enfrentamento ao agravamento da questão agrária no capitalismo no Brasil coloca a necessidade de organização dos movimentos sociais populares do campo, sobretudo na complexa quadra política atual, outra reflexão se faz fundamental, qual seja: a reflexão acerca dos movimentos sociais enquanto sujeitos políticos e de políticas públicas. O que traz o destaque de que o surgimento das próprias políticas sociais é oriundo da complexa relação entre o Estado capitalista e a Sociedade Civil.

Afirma-se que a política social teve sua origem e fundamento nas lutas e conquistas da classe trabalhadora organizada por direitos fundamentais de ordem política, social, civil e de pleno exercício da cidadania em relação a esse Estado capitalista que, conforme análise de Farias (2001), em decorrência de sua natureza e silogismos, assume várias formas históricas que, para efeitos didáticos, encontram-se elencadas como seguem: o Liberal, passando pelo *Welfare State* e chegando ao Neoliberal da contemporaneidade.

Embora, no Brasil, tenha-se ciência de que tal linha de tempo nada tenha de linear, visto que, a rigor, inexistente um Estado liberal típico, um Estado de Bem-Estar com as características europeias e mesmo o neoliberalismo possui características específicas – situação que decorre da revolução burguesa não clássica, no Brasil, a que se refere Florestan Fernandes em seu clássico *A Revolução Burguesa no Brasil* (1975).

Dentre os direitos fundamentais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora junto ao Estado capitalista ao longo da história, podem ser citados a educação, a saúde, o emprego, a seguridade social, o direito à terra, à moradia, além de outros que têm sofrido ataques das forças conservadoras que compõem o bloco no poder, tanto no que se refere ao imperialismo do capital internacional, quanto sua singularidade expressa na forma-Estado brasileira. O que, por sua vez, influencia os rumos tomados pelas políticas públicas, em cada um desses momentos históricos (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Ademais, para efeito dessas considerações preliminares, a pesquisa se apropria do conceito de Silva (2005) de que toda política pública se constitui em uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, articulando vários sujeitos com interesses e expectativas diversos, referindo-se ainda a um conjunto de ações ou, mesmo, omissões estatais, com base em decisões e não decisões, dentro de um jogo de interesses, limitado e condicionado pelos processos econômicos, políticos e sociais.

Nesse entendimento, uma política pública se organiza, estrutura e implementa de acordo com os interesses sociais, organizados em torno de recursos produzidos socialmente, sendo entendida também como o Estado em ação. E, cada momento do processo das políticas públicas é assumido por diversos sujeitos, com racionalidades e lógicas diversas, por vezes antagônicas também. Dentre seus principais sujeitos têm-se os chamados grupos de pressão, os movimentos sociais e outras organizações (potenciais beneficiários dos programas sociais); os partidos políticos, políticos individualmente (propõem e aprovam políticas, sendo responsáveis pela tomada de decisões, fixação de prioridades e maiores objetivos das políticas); os administradores e burocratas (responsáveis pela gestão dos programas sociais e pela aplicação das normas legais); técnicos, planejadores e avaliadores (responsáveis pela

formulação e execução dos programas); o Judiciário (responsável pela garantia de direitos aos cidadãos) e; a Mídia (esta última, por sua responsabilidade em dar visibilidade aos problemas sociais, também denominados por *issues*, acompanha os momentos das políticas públicas, principalmente a sua formação) que, por sua vez contribuirão para a constituição da agenda governamental, ou seja, da incorporação desses problemas pelo Estado.(SILVA, 2005).

Dentre tais sujeitos, dar-se-á evidência à ação dos movimentos sociais nesse contexto, especificamente, compreendendo que os mesmos e seus impactos sintetizam a convergência de dois aspectos, a saber: a dinâmica da ação estatal e as bases e os fatores que impulsionam uma ação coletiva dentro de uma determinada conjuntura. O que traz a reflexão sobre estes temas como um desafio de compreender as ambiguidades, contradições e especificidades da relação entre Estado e movimentos sociais, conforme analisa Jacobi (1989).

Torna-se pertinente a definição da concepção de movimento social, apesar de compreender que não há uma única ou universal, ao considerar seus dois principais paradigmas, segundo Gohn (1997): o clássico e o contemporâneo.

Em Gohn (1997), tem-se que os movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por sujeitos sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Esses sujeitos politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil, de modo que suas ações se estruturam por repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas, além de desenvolverem um processo social e político-cultural que confere uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída com base no referencial de valores culturais e políticos de que um mesmo grupo compartilha.

Pode-se afirmar, ainda, que os movimentos sociais são expressões do processo de organização da classe trabalhadora, da luta de classes e das lutas sociais, cuja tipologia baseia-se em três princípios: a identidade do movimento, o adversário do movimento e a visão ou modelo social do movimento, denominada de meta societal, que irão indicar as bases e fatores que nortearão a sua ação coletiva (JACOBI, 1989; MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Nesse sentido, também é importante destacar que existem diferentes movimentos sociais que, de acordo com os paradigmas citados acima, podem ser caracterizados como conservadores, revolucionários ou reformistas. Para o paradigma clássico, os movimentos sociais são entendidos de acordo com a condição de classe social e, em geral, preveem alterações macroestruturais, principalmente na economia. Já os novos movimentos sociais,

apresentam-se como uma espécie de contra hegemonia, agora não mais oriunda de uma luta direta da classe operária, mas de uma problemática específica, a exemplo dos movimentos de mulheres, feministas, antirracistas, ecológicos, pacifistas e outros.

É importante notar que a referida divisão paradigmática dos movimentos sociais em clássicos e contemporâneos de que fala Gohn (1997) e que traz o surgimento de um novo sujeito coletivo (os novos movimentos sociais) para o contexto das lutas sociais demonstra também, uma contradição colocada por Santos (2005, p. 174), ao dizer que não estranha que o excesso de regulação social imposto pelas relações capitalistas “tenha convivido nos últimos vinte anos com movimentos de emancipação poderosos, testemunhas do surgimento de novos protagonistas numa renovada onda de inovação e transformação sociais”. Mas a qual contradição se refere Santos (2005)?

A contradição é que a hegemonia do mercado e seus atributos e exigências chegou a tal nível de naturalização social que, mesmo que o cotidiano seja impensável sem ele, não se deve a ele, por isso mesmo, nenhuma lealdade cultural específica. Assim, é socialmente possível viver sem duplicidade e com uma igual intensidade e hegemonia do mercado e a luta contra ela. A concretização dessa possibilidade está relacionada a muitos fatores. Por exemplo, pode-se dizer com certeza que a difusão social da produção contribuiu para que novas formas de opressão fossem reveladas e que o isolamento político do movimento operário facilitou o surgimento de novos sujeitos sociais e novas práticas de mobilização (SANTOS, 2005, p. 174).

Assim, uma novidade colocada por Santos (2005) acerca dos novos movimentos sociais é que os mesmos se constituem tanto uma crítica à ordem capitalista e sua regulação social, como uma crítica à emancipação socialista, como foi definida pelo marxismo, lançando mão de bases culturais ao denunciarem o que identificam como novas formas de opressão que, nesse paradigma, afligem não somente a uma classe, mas a sociedade na totalidade.

Por outro lado, Houtart (2007) destaca que a própria história da humanidade se caracteriza por uma multiplicidade de sujeitos coletivos, portadores de valores de justiça, de igualdade, de solidariedade, de direitos protagonistas e de lutas que tiveram um salto histórico quando o próprio capitalismo construiu suas bases históricas que manifestam a contradição capital-trabalho. Esta, por sua vez redundou no surgimento do proletariado como sujeito histórico, que se construiu no seio das próprias lutas sociais, da classe trabalhadora, passando do estatuto de *classe em si* a uma *classe para si*, sendo, também um sujeito social no âmbito da luta pela emancipação humana, em que as lutas trabalhistas antissistêmicas encontram-se organizadas em um movimento cuja natureza é de classe, a classe trabalhadora.

Dito isto, compreende-se que a formação das lutas dos movimentos sociais é complexa e se dá por um efeito contraditório da estrutura e da correlação de forças, que vem

de uma causa externa (a ofensiva neoliberal) a qual precisa ser compreendida na contemporaneidade e que, segundo Mouriaux; Beroud (2005), refere-se à própria forma do movimento, das classes ou frações de classes sociais comprometidas com a luta e com o seu conteúdo político, mesmo considerando sua densa diversidade, que se organiza em torno de interesses incompatíveis com a ordem política, social e econômica vigentes.

Codas (2007) traz como exemplo dessa forte diversidade que caracteriza os movimentos sociais antissistêmicos na atualidade, bem como as convergências de pauta e metas societais, tanto em âmbito internacional como nacional, a trajetória e os desafios da Assembleia Mundial dos Movimentos Sociais. Essa Assembleia ocorreu em diversas modalidades, assembleias regionais, mundiais, por ocasião da primeira versão do Fórum Social Mundial- FSM em 2001, quando foram convocadas por um amplo leque de movimentos sociais, respeitando as diferenças políticas entre seus participantes e que buscava identificar as visões políticas comuns sobre o período e também em relação à construção de uma agenda de mobilizações mundialmente organizadas.

A novidade dessas assembleias residia na realização da atividade dentro do FSM com vistas à construção de identidades no espaço plural amplo sem se sobrepor a outras dinâmicas de convergências que já existiam, a exemplo das redes temáticas mundiais, mas dialogando entre si e ajudando a que as agendas fossem assumidas por novos segmentos, tendo como resultado a elaboração de um documento político que recolhia os acordos acerca da conjuntura mundial e as agendas de mobilização e de lutas do período seguinte.

Segundo Codas (2007), o FSM surgiu para criar um espaço onde os movimentos sociais em luta pudessem se encontrar e as assembleias, por sua vez, foram propostas também de espaço militante para avançar nas convergências políticas, com debates que tenham o objetivo de construir lutas concretas que possibilitem avançar as discussões estratégicas debatidas nos Fóruns Sociais Mundiais que seguiram e nas Assembleias de Movimentos Sociais.

No Brasil, a primeira Assembleia dos Movimentos Sociais foi realizada em Porto Alegre (RS) e contou com reuniões anteriores com representantes da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do MST ocorridas em São Paulo, com o intuito de convocar e organizar o conjunto de organizações e redes nacionais, continentais e mundiais em torno da pauta do primeiro Fórum Social Mundial.

Sob esse aspecto Houtart (2007) destaca que os protestos sistemáticos contra os centros de poder global se multiplicaram, de modo que os Fóruns Sociais Mundiais, continentais, regionais e temáticos se constituíram como lugares de convergências dos

movimentos e organizações sociais que lutam contra o neoliberalismo – cuja agenda se impõe ao conjunto das forças sociais, com vistas a submeter a própria humanidade à lei do capital e seus agentes financeiros (FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio etc.). Dentre os temas da agenda neoliberal, cita-se como exemplo, a transformação da agricultura camponesa em uma agricultura produtivista, ou seja, voltada para a produção de *commodities* para o agronegócio.

Considerando as lutas sociais no âmbito do Brasil, notadamente na década de 1980, no período denominado por Gohn (1997), como a Era da Participação, o denominador comum nas análises sobre os novos movimentos sociais foi a abordagem culturalista em contraposição à marxista (esta, presente com maior ênfase na análise dos movimentos populares). Contudo, paulatinamente, a análise desses últimos passou a priorizar a questão da construção da identidade coletiva de novos sujeitos políticos, a saber: mulheres, negros, indígenas, povos do campo, entre outros.

Outro elemento a ser considerado na reflexão acerca dos movimentos sociais no Brasil e sua configuração como sujeitos de políticas públicas é colocada por Paoli; Telles (2000) ao destacarem que na década de 1980 esses movimentos se organizam, com suas aspirações por uma sociedade justa e igualitária, na luta pela reivindicação de direitos, deixando suas marcas e conquistas registrados, sobretudo na Constituição Federal de 1988, tornando-se reconhecidamente interlocutores válidos do Estado brasileiro. Isto é, há um desenho de uma nova relação entre Estado e Sociedade Civil, que significou, segundo Oliveira (1994), a criação de uma Sociedade Política como síntese da relação Estado e Sociedade, não como polaridades absolutas, numa configuração completamente distinta do período político anterior marcado pelo período da Ditadura Empresarial-Militar.

Ademais, conforme destaca Jacobi (1989) essa dita polarização da relação Estado-movimentos sociais traz consigo uma tendência de negação de um dado cada vez mais presente na dinâmica das sociedades capitalistas, qual seja, “o Estado, se bem age para assegurar a reprodução do capital, também se concretiza em domínios de ação funcionalmente vinculados à reprodução da força de trabalho, esfera vinculada à ação dos movimentos sociais”.(JACOB, 1989, p. 4)

Mas, se por um lado houve esse avanço no chamado período da Participação no Brasil, a década de 1990 e os anos iniciais do século XXI evidenciarão que o reconhecimento formal de direitos sociais, de garantias civis e prerrogativas cidadãs conviveria com a violência e a violação de direitos humanos, que não consegue fazer vigorar a lei, apesar dos direitos políticos democráticos, marcando o início do período Neoliberal do Estado brasileiro.

De acordo com Leher (2014b) esse período que correspondeu aos governos Collor e FHC, reconhecidamente neoliberais, foi adverso sob variados aspectos, a considerar a conjuntura econômica internacional que trouxe consequências para a economia brasileira, evidenciadas pelo quadro apresentado por uma crise de governabilidade, que atingiu, também, outros países da América Latina, sobretudo no período de 1995 a 2002.

Dentre as consequências elencadas, Leher (2014b) cita a derrocada do valor das principais *commodities*, redução de medidas assistenciais aos trabalhadores mais duramente atingidos pela crise, debilitando as condições de governabilidade do governo FHC, o que contribuiu para as condições de elegibilidade de Lula da Silva ao governo federal em 2003.

Nesse período neoliberal ocorreu o enfraquecimento demasiado dos movimentos sociais, por meio de duas estratégias adotadas pelo Estado: a cooptação das lideranças sindicais, gerando imobilismo das bases a partir de políticas sociais compensatórias vinculadas à lógica do Capital e; a criminalização dos movimentos sociais que mantiveram algum nível de combatividade e autonomia. (PAOLI; TELLES, 2000); SPOSATI, 2002).

Entretanto, se o século XXI começou com o processo de enfraquecimento dos movimentos sociais como interlocutores do Estado, será neste mesmo período, com o advento do Neodesenvolvimentismo, que as manifestações de resistência social ao Estado Neoliberal ressurgirão, em face da crise do modelo capitalista econômico vigente, da emergência de governos progressistas eleitos democraticamente em muitos países latino-americanos, onde as coalizões desses governos foram apoiadas por importantes movimentos sociais.

No Brasil esse processo de coalizão foi evidenciado pela articulação política de uma Frente Neodesenvolvimentista¹¹ formada por diferentes frações de classes sociais, a exemplo de setores da burguesia vinculada ao capital industrial, setores sindicais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras Centrais, além de movimentos sociais populares, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Embora com uma nunca explicitada dominância dos setores financeiros que sustentaram essa coalizão, pelo menos no período entre 2004 e 2014, como reação de oposição ao setor mais conservador e defensor das políticas neoliberais.

Apesar de contraditória e complexa a Frente Ampla que caracterizou os Governos Lula da Silva e Dilma Rouseff, em momentos críticos do processo político nacional, agiu de forma conjunta, uma vez que esses governos estiveram sob ataque de movimentos que, tanto à

¹¹ De acordo com Boito Jr (2012) essa Frente Desenvolvimentista que se formou no Brasil, no início do século XXI, teve um caráter político, policlassista e instável, e se tornou a base ampla e heterogênea da política de crescimento econômico e de transferência de renda dos governos Lula da Silva e Dilma Rouseff.

esquerda quanto à direita demonstraram interesse em desagregá-la, explorando suas contradições internas as quais, conforme Boito Jr (2012, p.12) se manifestam da seguinte maneira:

[...] Há, mais ainda, contradições entre as classes trabalhadoras e as diferentes frações da burguesia: entre as diferentes camadas do campesinato e do agronegócio, entre os assalariados do setor privado e a burguesia, entre os assalariados do setor público e a burguesia que aspira reduzir o gasto do Estado com pessoal.

Além das contradições acima mencionadas, esse período foi marcado pela capacidade de contenção, pelo Estado, das lutas sociais e apassivamento da classe trabalhadora, tanto no campo quanto na cidade. Se, por um lado o Governo FHC perseguiu e criminalizou os movimentos sociais populares (a exemplo do MST e da CONTAG, que representam a diversidade de trabalhadores do campo, de certo modo), com a ascensão do Governo Lula da Silva esses movimentos tiveram seus direitos de reivindicação por ele reconhecidos.

De acordo com Boito Jr (2012), os Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff diminuíram as desapropriações de terra, estabelecendo políticas de financiamento à agricultura familiar que, se comparada à Era FHC, obteve crescimento, além de implementar programas de compras governamentais da produção dos trabalhadores do campo. Um exemplo evidente disso está na obrigatoriedade da destinação de, pelo menos, 30% da compra da alimentação escolar à agricultura familiar. Contudo, o mesmo Governo que financiou a agricultura familiar é o mesmo que, a contrapelo, investe nas *commodities* do agronegócio, o que mostra o caráter contraditório dos respectivos governos.

De fato, conforme faz entender Leher (2014b), no período que correspondeu aos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff os numerosos confrontos e conflitos sociais entre trabalhadores e Estado (capital-trabalho) do Governo FHC pareciam ter sido atenuados pelo Estado, e não ocorriam na forma de um confronto aberto, considerando que uma das estratégias do bloco no poder, que Boito Jr (2012) denominou de Neodesenvolvimentista, foi a dispersão de assuntos de interesses dos trabalhadores pelo Governo em suas instâncias governamentais. A propósito dessa constatação entende-se que naquele período:

[...] foi comum, por exemplo, a avaliação de que o Ministério do Desenvolvimento Agrário (direcionado à agricultura de menor porte) era sensível às reivindicações dos trabalhadores do campo, mas não as concretizou em virtude de resistências dos ministérios da Agricultura (dedicado ao agronegócio) e da área econômica (em nome da estabilidade das contas públicas). Muitos movimentos sustentaram a tese de que o governo Lula da Silva estava em disputa entre setores progressistas e neoliberais ou, no léxico após 2006, entre desenvolvimentistas e o setor financeiro neoliberal (LEHER, 2014b, p. 105).

Tal apassivamento e diluição das lutas sociais de que tratam Leher (2014b) e Boito Jr (2012), não impediu que surgissem manifestações de grandes movimentos sociais como o MST e a CPT, sem porém ter um caráter massivo, a exemplo das Jornadas Nacionais de Lutas que tiveram como objetivo pressionar o governo por Reforma Agrária, frear a reforma do Código Florestal, denunciar a criminalização dos movimentos sociais e cobrar políticas públicas para o campo, a exemplo de políticas educacionais.

Tem-se, também as ditas Jornadas de Junho de 2013 que, embora fossem manifestações massivas originadas na esquerda, por ela não foram convocadas, nem tampouco organizadas e dirigidas por suas centrais sindicais e partidos políticos, sendo o motivo de suas convocatórias, o protesto contra o aumento abusivo de passagens de ônibus e que foi difundido pelo Movimento do Passe Livre (MPL). Essas manifestações de junho motivaram o debate nos sindicatos e movimentos classistas que, claramente, ocuparam um lugar secundário nas referidas manifestações de junho de 2013.

Na atualidade o Estado brasileiro sofre, novamente, um processo de retrocesso de conquistas de direitos sociais e trabalhistas, evidenciados pela retomada da ofensiva neoliberal, como consequência do Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016, que resultou na deposição da então presidente Dilma Rousseff, forjado pelas forças conservadoras da burguesia, que se uniram em torno do consenso sobre a necessidade de aceleração de contrarreformas profundas. Os objetivos do referido Golpe foram o de recolocar o Estado brasileiro na área de influência da retomada imperialista dos EUA, de redução dos custos do trabalho, aumentando sua produtividade média, combinando novas formas de exploração da mais-valia, agravando a questão social e suas expressões, como a precarização das relações de trabalho e a questão agrária no campo, com vistas a readequação das políticas sociais a um programa neoliberal mais radical, denominado de ultraliberal por Braz (2017).

Esse quadro recoloca também o cenário da década de 1990 aos movimentos sociais antissistêmicos que têm sofrido ofensivas de desmonte e criminalização de suas ações, mas que têm buscado sua rearticulação com vistas ao enfrentamento da ofensiva neoliberal sobre os direitos e conquistas sociais e políticas historicamente conquistados, bem como sua configuração como sujeitos políticos e de políticas públicas. É sobre essa busca que tratará a próxima seção.

2.3 Ação política do MST no Setor da Educação

Acredita-se que as primeiras lutas sociais pela terra no Brasil constam registradas pela história desde o período de 1945 a 1964, com a formação das Ligas Camponesas, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e do Movimento de Agricultores Sem Terra (MASTER), bem como sindicatos rurais, demarcando o início do enfrentamento organizado contra a exploração e a dominação capitalista, haja vista a influência do Partido Comunista do Brasil (PCB), evidenciando a organização política desses trabalhadores (PUZIOL, 2014). Posteriormente, em 1963, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), representando a junção dos movimentos sindicais ligados à Igreja Católica (movimento da corrente da Teologia da Libertação) aos demais movimentos sociais.

Tais movimentos defendiam a Reforma Agrária radical que, inclusive, foi bandeira política do Governo João Goulart (1961 a 1964), que tinha vínculos expressos com a esquerda partidária da época e que foi entendido pela classe dominante conservadora de então como o prenúncio de uma revolução socialista, inviabilizada com o auxílio do Golpe Militar de 1964 que, apresentou, na sequência, o Estatuto da Terra, conforme já abordado na primeira seção deste capítulo. Convém destacar que esse período foi marcado por uma fortíssima repressão e perseguição política a esses movimentos, arrefecendo sua atuação no processo de resistência no campo à época, chegando praticamente a extinguir as Ligas Camponesas na Região Nordeste, mas não conseguindo o mesmo feito na Região Sul do Brasil, o que ocasionará, tempos adiante o ressurgir dos movimentos de luta pela terra.

Pode-se dizer que o ressurgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil se deu em meados da década de 1970 (STEDILE; FERNANDES, 2012; CALDART, 2012a; PUZIOL, 2014), com um importante papel desempenhado pela Igreja Católica e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), tendo destaque na luta dos sujeitos do campo o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o retorno da Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e ainda, o movimento dos seringueiros no Estado do Acre, que teve na figura de Chico Mendes seu maior líder.

Destarte, os movimentos sociais no Brasil acima aludidos vão surgindo com objetivos e metas sociais claras acerca do enfrentamento à precarização das condições de trabalho, ao agravamento da questão social e suas expressões, tanto no campo quanto na

cidade, e seguem reivindicando ações do Estado que respondam às suas demandas, de modo que sua organização e ação coletivas lhes tornaram importantes sujeitos de políticas públicas. O que reflete a presença do antagonismo contraditório nessas relações com o Estado, expressando também uma ênfase política no papel desses movimentos como sujeitos de transformação, mas que ao mesmo tempo possuem limitações políticas em suas ações reivindicatórias junto ao Estado (JACOBI, 1989).

No bojo desses movimentos de luta pela terra, tem-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, que surgiu em 1984 como um movimento social do campo cuja pauta central é a luta pela Reforma Agrária, mas que possui também como objetivo, em parceria com os trabalhadores urbanos, a construção de uma nova sociedade, a alteração da estrutura de classes e a superação do modelo de desenvolvimento capitalista vigente.

De acordo com Löwy (2010) o MST, desde a sua origem tem se mostrado um movimento antissistêmico, hostil ao capitalismo e à sua expressão no campo, evidenciada pelo agronegócio, direcionando, assim, sua meta societal para o combate ao latifúndio e à implantação da Reforma Agrária (radical, no início, mas depois redimensionada para a popular) e um outro modelo de agricultura, a familiar camponesa, em contraposição ao patronal. Ademais, o Movimento luta pela igualdade, socialização dos bens materiais e culturais, enfim, por um novo projeto de sociedade, que não o capitalista.

Tal postura colocou o Movimento, diversas vezes, à margem da legalidade, passando por um processo de criminalização pelo conjunto das forças conservadoras da burguesia que atuam no âmbito da superestrutura do Estado capitalista brasileiro, ao combater grandes multinacionais como a Monsanto e a Syngenta Seeds¹², que têm submetido os sujeitos do campo a um processo sistemático de dominação e humilhação em alguns estados da Federação.

Nessa perspectiva, a abordagem específica acerca do MST como um movimento social do campo nesta dissertação, no próprio dizer de Caldart (2012, p. 32) “parece-me uma tarefa tão necessária quanto complexa”. Isto dito por se considerar o momento histórico e político pelo qual passa o Brasil e o contexto mundial, além do desafio teórico de tentar compreendê-lo para além de sua atuação imediata, buscando a historicidade do MST, dentro do processo histórico. Ao mesmo tempo, tendo o cuidado de não o idealizar, reconhecendo

¹² Inclusive, a efeito de exemplificação, como resultado de tal embate, em 2006, o MST obteve a expropriação dos campos de milho e soja transgênicos da Syngenta Seeds no Paraná, que depois vieram a se tornar o Projeto de Assentamento Terra Livre, conforme destaca Löwy (2010).

suas contradições também, uma vez que o mesmo não surgiu com o objetivo de tornar-se referência, conforme disse Stedile (apud CALDART, 2012a, p 57):

[...] Nunca tivemos a pretensão de ser os primeiros. Nós sabíamos que não era isso e tivemos a consciência de aprender com os outros. Desde o início houve esta vocação de querer saber em que os outros erraram. Fizemos várias conversas com os remanescentes das Ligas Camponesas, da ULTAB, do MASTER, da CPT[...]. Trazíamos as lideranças antigas que ainda estavam vivas, para nossas reuniões[...]

De fato, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra originou-se da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especificamente entre o período de 1979 a 1984, de forma mais evidente na região centro-sul do Brasil (CALDAT, 2012a) e que, paulatinamente foram se territorializando em outros estados brasileiros, tendo sua criação formalizada no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, ocorrido em Cascavel (Paraná), do qual participaram trabalhadores do campo, além de entidades diversas que o apoiavam e auxiliaram na articulação das lutas pela terra (STEDILE; FERNANDES, 2012; PUZIOL, 2014).

Assim, o MST foi gestado no período de efervescência política no Brasil, ou seja, no final da Ditadura Empresarial-Militar (1964) e início da chamada Nova República (a partir de 1985), representando a vontade popular de resistência ao poder – intransigente e subordinado aos interesses do capital – ao afirmar que “os trabalhadores do campo, cientes da necessidade da luta frente ao domínio das elites e dos grandes latifundiários, plantaram as sementes do maior movimento popular da América Latina, o MST, ainda no governo militar”. (PUZIOL, 2014, p.65)

De tal modo, sob os aspectos histórico e socioeconômico, destaca-se que essas sementes acabaram sendo germinadas no Sul do Brasil em função de um conjunto de fatores cujas raízes repousam nas condições objetivas do desenvolvimento da agricultura, além da histórica concentração de camponeses, que perderam a terra e o trabalho por causa da modernização da agricultura, de acordo com Stedile e Fernandes (2012). Esses autores afirmam ser o MST herdeiro e seguidor das Ligas Camponesas, destacando que é do aprendizado da experiência histórica das mesmas, que esse Movimento ressurgiu com outras estratégias de lutas.

Assim, o MST surge com sua gênese e raiz no Sul em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, em vários estados brasileiros, como no Maranhão (1986), vindo de outras lutas, com dois elementos importantes em sua origem, quais sejam o socioeconômico e o ideológico, cuja natureza é camponesa, de resistência pela terra e pelo trabalho (STEDILE; FERNANDES, 2012; CALDART, 2012a).

Logo, depreende-se, com o auxílio de Fernandes (1999 apud PUZIOL, 2014) que a gênese do MST ocorreu no interior dessas lutas e resistências dos trabalhadores do campo contra a expropriação, a expulsão de suas terras e a precarização do trabalho no campo, podendo ser compreendida por um conjunto de momentos e de ações realizadas dentro de um espaço-tempo histórico que contribuíram para o seu processo de organização e de formação.

Atualmente o MST se expandiu por, praticamente todo o território brasileiro e está organizado em 23 estados, embora quebre essa divisão territorial, criando depois bases territoriais que não obedecem a essa divisão das unidades federativas, que, se constitui em “uma outra base geográfica”, segundo Stedile e Fernandes (2012, p. 51), que é pautada pela lógica da luta.

De acordo com Puziol (2014), mesmo com o fim da Ditadura Empresarial-Militar, a Nova República mostra seu posicionamento político em relação à luta pela terra, a escolha pelo grande latifúndio (Governo Sarney, na década de 1980 e Governos Collor e FHC, na década de 1990 a 2002), o que para o MST – e vários movimentos sociais e sindicais do campo – configurou num período de expressiva mobilização em torno da questão agrária, que seguia sem solução de continuidade, gerando embates e conflitos com a classe dominante, historicamente representada pelos blocos de poder e suas frações de classes, conforme já dito anteriormente.

Para Caldart (2012), esses embates, como se sabe, são resultantes da correlação de forças de cada conjuntura política, que foram construindo as características que vão, paulatinamente, firmando o modo de agir do MST, que atrai e repele o conjunto da sociedade brasileira e, de certo modo, isso se percebe em âmbito internacional. Nesse sentido a ocupação da terra surge como a principal forma de luta do MST, construindo-se em torno dela os princípios organizativos e uma metodologia própria de educação dos seus sujeitos, definindo, pois, a existência social do MST. No dizer de Caldart (2012, p. 125) “a ocupação passou a ser a marca do MST: tanto que, ao se buscar a memória do surgimento do Movimento em cada Estado, as lembranças coletivas demarcam com precisão: é considerado criado o MST a partir de uma primeira ocupação de terra”.

Obviamente que a ocupação de terras não surge com o MST, posto que é tão antiga quanto a existência dos primeiros movimentos de terra no Brasil. Ladeados das ocupações de terra vieram os acampamentos, de caráter provisório ou permanente, antecedendo ou permeando as ocupações, que também se tornaram um dos símbolos mais fortes da presença do MST, bem como um dos seus principais espaços formativos (CALDART, 2012a). Sendo a ocupação um traço forte do MST, Fernandes (2012) o

denominou como movimento socioterritorial que se reproduz por meio da espacialização e da territorialização da luta pela terra, conforme analisa:

As conquistas das frações do território do latifúndio e a sua transformação em assentamento acontecem pela multiplicação de espaços de resistências e de territórios camponeses. Em cada estado onde iniciou a sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do MST, iniciando a construção da sua forma de organização, dimensionando-a (FERNANDES, 2012, p. 498).

Pode-se asseverar, também, que o referido Movimento vai se afirmando enquanto sujeito político que traz em sua gênese diversas experiências de resistência camponesa na terra e que foram se fortalecendo em todo o País, prevalecendo seu papel, inclusive, educativo, enquanto sujeito político na luta pela terra, tendo sua raiz de organicidade e autonomia no Rio Grande do Sul, quando do período da Ditadura Empresarial-Militar. Surgiram, também, outras experiências na Região Sul, em São Paulo e na Bahia.

Ainda, conforme Fernandes (2000 apud EGAS, 2008, p. 134) o processo de constituição do MST envolveu a participação de outras organizações e o amadurecimento político-ideológico.

[...] todo esse processo que levou a constituição do MST representou, sem dúvida, um amadurecimento político-ideológico. Construíram um movimento de trabalhadores rurais com autonomia e heteronomia. Ou melhor, autonomia porque a direção política do Movimento não está subordinada a outras instituições, e heteronomia porque, na luta pela reforma agrária, envolveram outras organizações políticas, como sindicatos, Igrejas e partidos.

Outro marco temporal importante que demarca uma identidade política própria do MST é sua luta pela Reforma Agrária, que se oficializou com a realização do seu I Congresso Nacional, em 1985, além das ocupações de terra que representaram uma nova tática de luta radicalizada e recuperada das Ligas Camponesas da década de 1960, conforme já mencionado, e que se tornou um marco na luta pela terra posteriormente (EGAS, 2008).

Assim, seguiram-se as ocupações de terra na década de 1980 e internamente o MST procurou aprofundar sua concepção de luta pela terra e contra o modelo vigente de desenvolvimento no País, passando os assentamentos a terem espaços de socialização política para solução de problemas internos e debates políticos mais amplos. O que deu origem às suas instâncias diretivas compostas pelos próprios trabalhadores, militantes, apoiadores com o objetivo de fortalecer sua estrutura interna, traçar linhas políticas definidas e combater as tentativas de cooptação e repressão pelo Estado.

Ainda em Egas (2008) encontra-se a ação política do MST evidenciada pela tática do enfrentamento direto aos proprietários e governos conservadores a partir das ocupações de terras e negociação com o Estado pela desapropriação e regularização dos trabalhadores nas

áreas de conflito, o que o tornou alvo de polêmicas no seio de setores conservadores e reacionários da sociedade civil e de repressão do Estado às suas ações.

Outro elemento de sua ação política é que o MST ao definir o território como base organizativa de vinculação com as famílias, formando núcleos e brigadas, sem uma estrutura burocrática, fortaleceu sua luta, colocando os trabalhadores do campo como sujeitos de sua própria emancipação.

Outro ponto relevante que define seu método de ação são suas inúmeras influências teóricas, tendo como eixo central o marxismo-leninismo, reafirmando o caráter de classe do movimento e as fortes influências de experiências que pautaram por este viés, a exemplo de Cuba e da China. Sendo assim, a visão da história, para o MST, é escrita na práxis social de seus sujeitos individuais e coletivos, que lhe situarão sujeito político e movimento social legítimo na luta pela terra, conforme destacou Caldart (2004 apud EGAS, 2008, p. 134):

[...] também como um *novo sujeito sociocultural*, estando nesta condição uma das dimensões importantes de sua força política atual, que extrapola sua influência para além dos limites da questão agrária, ou das questões ligadas ao campo. Talvez seja por isso que o MST esteja sendo considerado por alguns analistas como um movimento social que é hoje uma referência forte na contestação, ou mesmo no combate ao modelo capitalista atual. E isso não porque esteja deixando de lado a sua luta principal, mas sim pela forma que a realiza, e os valores e comportamentos que nela e através dela produz, expressa, socializa, contradiz.

Pode-se depreender, então, que, à medida em que o MST vai se constituindo como sujeito político, tendo definidos a sua natureza e objetivos de luta, também buscará sua autonomia social e política, ao formar em seus sujeitos uma identidade coletiva e uma consciência de classe (trabalhadora) no seio de uma sociedade conservadora, que criminaliza ações de resistência de movimentos sociais como o MST, combinando a formação de quadros com a luta de massas. E essas características, presentes em seus princípios¹³, evidenciarão seu caráter de coesão política que, por sua vez irá garantir o crescimento de sua base social sólida e duradoura no processo de lutas e resistências às condições adversas do campo brasileiro, minado pelo agronegócio.

É importante notar o caráter político do MST, presente desde sua gênese, passando pela sua organização e formação de seus militantes e dos sujeitos do campo onde possuem ação política, que está ligado à luta de classes, no caso a dos latifundiários e o Estado que lhe dá sustentação, conforme destaca Stedile; Fernandes (2012):

¹³ Esses princípios do MST se referem à direção coletiva, à divisão de tarefas, à disciplina consciente, ao estudo e a formação de quadros a vinculação com a base, associando-se a eles o planejamento e o processo de crítica e autocrítica (EGAS, 2008; STEDILE; FERNANDES, 2012).

Evidentemente que muita gente, tanto da direita quanto da esquerda, não consegue fazer uma interpretação correta desse caráter político do movimento. Simplificam com facilidade o componente político como se fosse apenas uma vocação partidária. Em vários momentos da nossa história houve quem afirmasse que o MST iria se tornar um partido político. Nunca esteve no horizonte do MST se transformar em partido político. Mas também nunca abrimos mão de participar da vida política do país. (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 38).

O MST, como movimento de luta pela terra, incorpora em sua atuação o elemento político, sem, contudo, ser uma organização partidária, mas criando uma prática política diferenciada dos outros movimentos, que pode ser percebida em seus princípios organizativos.

Hoje, o MST atua em várias frentes, a saber: as lutas por Reforma Agrária, a produção de alimentos, educação, a melhoria da qualidade da saúde e de vida dos sujeitos que compõem a sua abrangência organizativa, mantendo o vínculo com os movimentos de massas – sua base social e que permeia toda a forma de atuação e organização do MST.

Pode-se dizer que a ação política do MST extrapola os limites do campo e da luta pela terra, fazendo interconexões com outras reivindicações históricas, sobretudo no que se refere ao dever do Estado em garantir direitos fundamentais, como à educação de qualidade a esses sujeitos, e que configura outra importante área de atuação do MST, aliado a outros movimentos e organizações sociais do campo, como forma de responder integralmente às demandas da luta pela Reforma Agrária, numa perspectiva de criar condições para a permanência no campo.

Nesse sentido específico da luta pela educação junto ao Estado como direito, o movimento constituiu, dentro de sua estrutura organizativa o Setor Nacional de Educação, que começou com um grupo pequeno, sendo que o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA, 1997) representou um salto de qualidade, do ponto de vista orgânico, para o referido Setor, no que se refere ao reconhecimento social e importância que o MST dá à educação dentro do Movimento:

A frente da educação de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital. Por outro lado, teve também um papel importante para a sociedade como um todo. De certa forma, já tínhamos recebido um reconhecimento da sociedade quando conquistamos o Prêmio Unicef/Itaú, pelo trabalho de educação que desenvolvemos nas áreas de reforma agrária (STEDILE, FERNANDES, 2012, p. 76).

Assim, o Setor Nacional de Educação do MST ¹⁴se constitui um marco importante para a consolidação da educação, criado em 1987, durante o I Encontro Nacional de

¹⁴ Os setores estaduais de Educação do MST foram criados a partir de 1988, de acordo com Puziol (2014), e em 1990 foi formalizado o Coletivo Nacional de Educação, com o intuito de expandir a luta pela educação, estabelecendo parcerias com a sociedade civil e com o governo.

Educação, em São Mateus, no Estado do Espírito Santo. Nesse Encontro foram expostas as preocupações das lideranças estaduais em relação à urgente necessidade de escolas públicas do antigo Primário (1ª a 4ª séries) nos assentamentos, bem como a formação de professores para atuarem nessas escolas, dentre outros problemas estruturais na área educacional. Foi assim que o Setor Nacional de Educação se tornou responsável pela organização da prática educativa, sob o seguinte parâmetro: “qual a escola que se quer para os sujeitos do MST e como ela deve estar sistematizada. Um dos lemas defendidos pelo MST foi: ‘Ocupar, resistir e produzir também na educação’”, de acordo com Puziol (2014, p. 87).

Pode-se dizer que a proposta educativa do MST, seus fundamentos e objetivos, construída coletivamente entre seus sujeitos, foi tomando amplitude com a vivência nos acampamentos e assentamentos, diante dos desafios encontrados, como a urgência na alfabetização, não somente das crianças, mas dos jovens e adultos do Movimento.

Segundo Puziol (2014), a premissa fundamental dessa proposta é a identificação de problemas relativos à realidade do campo. Dentre os quais, citam-se: a ausência de infraestrutura; falta de docentes qualificados; currículo e calendário escolar que não reflete a realidade do campo; professores da zona urbana que ministram aulas nas escolas localizadas no campo que não compreendem essa realidade e enxergam o campo como lugar de atraso e arcaico; com uma proposta de educação urbanocêntrica, ou seja, que nada tem a ver com as necessidades dos trabalhadores do campo; além do incentivo do fechamento de escolas por conta da precariedade da infraestrutura e falta de transportes escolares, fazendo com que os alunos procurem as escolas urbanas. Esse quadro situacional, muitas vezes, ocasionou outro problema grave, que foi o da evasão escolar desses alunos por não se identificarem na materialidade da proposta pedagógica delas.

Outro fator relevante na prática educativa do MST é a importância dada ao diálogo com as teorias pedagógicas, como as socialistas, que demonstram a relação trabalho-educação, a organização coletiva, reflexão sobre a cultura no processo histórico, apropriando-se do pensamento educacional de Moisey Pistrak, Paulo Freire (que traz a questão posta em *Pedagogia do Oprimido*, que fundamenta e legitima a luta dos sujeitos do campo por emancipação e transformação social) e a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, em que Roseli Caldart é a principal referência.

No que se refere à *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Caldart (2012) diz que está se constitui uma expressão com duplo e articulado sentido que identifica uma síntese compreensiva de educação do MST, produzida por ele desde a sua dinâmica histórica. Tomada como conceito a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do seu sujeito,

como objeto da Pedagogia, compreendida como teoria e prática da formação humana, tendo uma questão originária, que é “[...] entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais” (CALDART, 2012b, p. 548).

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento termina por afirmar que os movimentos sociais também são um espaço (específico) de formação de sujeitos sociais e coletivos, tendo presente, conforme já mencionado, a experiência do trabalho educativo do MST, que define a sua pedagogia própria, “o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes” (CALDART, 2012b, p. 248-249).

Segundo Caldart (2012b), o MST, ao trabalhar com uma teoria pedagógica própria (Pedagogia do Movimento) demonstra uma outra característica marcante da sua prática educativa, que é a sua intencionalidade formativa, produzida na dinâmica das lutas sociais pela terra, por trabalho (de caráter de classe), além de uma organização coletiva e específica de trabalhadores (do campo), o que a torna pensável como um processo educativo, em que sua lógica ensina o *savoir faire* para a formação humana para além dele mesmo, mas para outras situações e instituições.

Pode-se, assim, afirmar que, num processo decisório político, organiza e articula o trabalho da educação das suas novas gerações no interior de sua organicidade, com base nessa intencionalidade, elaborando uma proposta pedagógica específica para as escolas de assentamento e dos acampamentos, bem como valorizou a formação de seus educadores (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

Desse modo, pode-se perceber como a educação foi incorporada na agenda de lutas do MST: como um desafio a ser superado e um direito a ser garantido pelo Estado, desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio) à de nível Superior, em um país que não conseguiu, sequer, garantir o acesso à Educação Básica.

Apreende-se outra característica da prática educativa do MST que é fazer a luta por escolas nas áreas de assentamentos e acampamentos e pelo acesso dos Sem Terra à escola, no início a Educação Fundamental para crianças e adolescentes e, na década de 1990, com maior intensidade a questão da alfabetização de jovens e adultos, vindo, logo após o trabalho com a Educação Infantil e, hodiernamente, com a educação de nível universitário. Quanto às lutas pela oferta de Ensino Médio nas áreas de Reforma Agrária, tem-se registro no final da década de 1990 e início dos anos 2000 e mais amplamente pela Educação Básica, de modo

geral, obtendo-se um total aproximado de 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais) nas áreas de assentamentos, com ofertas de Ensino Fundamental, em sua maioria, e de Ensino Médio. (KOLLIN; VARGAS, CALDART, 2012).

Observa-se, assim, um avanço na conquista do direito à educação pública como direito e dever do Estado em ofertá-la, com qualidade, garantindo o acesso e permanência dos seus estudantes no seu local de pertencimento, o campo. Entretanto (e contraditoriamente) essa oferta ainda é incipiente e precária em todo o território brasileiro, constituindo-se desafio e bandeira de luta na agenda, tanto do MST e demais movimentos sociais como na agenda governamental, o que requer o movimento e pressão junto ao Estado para que a Educação do Campo venha, de fato, ser materializada no campo, mesmo considerando as limitações de sua oferta às conformações de um Estado capitalista na sua natureza e papel.

E será nesse sentido que se buscará a especificidade do papel desses movimentos sociais enquanto sujeitos de políticas públicas, sua ação política, bem como o seu protagonismo na luta por uma educação, cuja concepção venha contribuir para a construção de uma memória coletiva do homem e da mulher do campo, suas crianças, jovens, adolescentes e idosos, criando um sentimento de pertencimento ao grupo social ao qual esteja realmente inserida. Ou seja, trata-se de uma educação que nasce naquele contexto de lutas sociais pela garantia de direitos a uma oferta de qualidade, estrategicamente ligada à luta pela Reforma Agrária, com vistas ao resgate da autoestima desses sujeitos, bem como o fortalecimento e formação de sua consciência de classe.

Assim, no que concerne à ação política do MST junto ao Estado, ao longo de sua luta histórica por Reforma Agrária, educação e outras bandeiras, pode-se afirmar que, para a efetivação das políticas públicas de educação, desde sua gênese de formação, a luta tem início no interior dos acampamentos, ocupações, estendendo-se aos assentamentos conquistados, de modo que as práticas educativas organizadas existentes no MST englobam a diversidade da Educação Básica, as Escolas Itinerantes, inserções na Educação Superior, além de cursos de Formação de Educadores do Campo (LIMA, NOMA, 2011).

Estrategicamente, nas áreas de assentamento a luta pela escola integrada à rede pública de ensino amplia, via de regra, a demanda pela garantia de Educação Básica em áreas de Reforma Agrária, mas tendo neste caso, o controle do que Jacobi (1989) chamou de “Estado em ação” anteriormente, estando pautado pelo financiamento e orientações da Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/1996 e o FUNDEB (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), logo limitado, uma vez que o Estado e suas leis, exercem um papel coercitivo, agindo como conformador ao sistema capitalista.

Existem, assim, vários elementos e aspectos sobre a organização interna do MST que poderiam ser abordados por representarem inovações no método da luta e ação política dos movimentos sociais junto ao Estado, contudo deu-se ênfase aos que foram abordados, por possuírem conexão mais direta ao tema específico da ação política do MST no Setor da Educação.

Todavia, para essa reflexão, escolheu-se trazer a análise de um eixo específico, o direito à Educação do Campo, trazendo justamente essa contribuição do MST, pela sua efetivação em caráter emancipatório e que esteja para além da inaplicabilidade dos seus marcos legais pelo próprio Estado brasileiro, mas oriunda dos próprios movimentos sociais do campo, como será abordado a seguir.

3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL A PARTIR DA LDB/1996

*A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer ao debate [...] não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(Paulo Freire, Educação como Prática de Liberdade).*

Tendo como norte a educação tal qual expressa na perspectiva acima colocada por Paulo Freire, ou seja, como prática de amor e de coragem, este capítulo coloca em relevo a discussão sobre a Educação do Campo de forma criadora e sem corroborar com farsas acadêmicas. Assim a Educação do Campo será tratada como política pública em âmbito nacional no Brasil, mas também como paradigma emancipatório oriundo dos movimentos sociais do campo, com atenção especial às contribuições do MST neste processo, considerando o lapso temporal de 2003 a 2016, que como mencionado anteriormente, corresponde aos governos neodesenvolvimentistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Pretende-se, ainda, a abordagem dos principais marcos regulatórios para a Educação do Campo no Brasil, a partir da Lei 9.394/1996, que deu sequência aos demais, evidenciando suas limitações e contradições, bem como a educação popular como estratégia política para os movimentos sociais do campo e a Educação do Campo como práxis pedagógica oriunda deles, e como novo paradigma em contraposição e superação ao paradigma da Educação Rural, bem como a concepção de campo de cada um desses paradigmas.

Ademais, aborda-se as principais políticas públicas de Educação do Campo, elaboradas durante o período histórico examinado, tendo o entendimento de que as mesmas resultam da complexa relação entre o Estado e os movimentos sociais, no âmbito da formação social brasileira, conforme já analisado no capítulo anterior, e que neste momento será direcionado para as especificidades dessas políticas educacionais destinadas aos sujeitos do campo.

Mister ressaltar que não é pretensão deste capítulo, entretanto, esgotar o tema da Educação do Campo, visto que de vasta riqueza, mas deu-se centralidade às duas ideias-forças mencionadas acima, quais sejam: Educação do Campo como práxis pedagógica dos movimentos sociais do campo, que agrega a conquista dos marcos legais e suas limitações, correspondendo à primeira seção do capítulo e; a segunda, que é a Educação do Campo como política pública em âmbito nacional, especificamente no século XXI, entendendo as limitações existentes nesse processo.

3.1 Práxis pedagógica dos movimentos sociais do campo e a conquista dos marcos legais da Educação do Campo

A explanação até aqui desenvolvida pretendeu mostrar a proposição de que os movimentos sociais são expressões das lutas de classes e sociais manifestas no âmbito das conformações do Estado ao capital. Ao analisar a trajetória dos mesmos, ao longo da história da formação social brasileira, a pesquisa colocou em relevo como tais movimentos tornaram-se sujeitos políticos no processo de configuração de políticas públicas, em que suas necessidades transformam-se em demandas, reivindicadas por meio de mobilizações, organização política, pressões e lutas articuladas, onde a relação entre o Estado e a Sociedade Civil, se expressa por relações de reciprocidade, solidariedade e antagonismo.

São dessas relações contraditórias que se materializarão as políticas públicas. Estas conferem visibilidade e materialidade ao Estado, em suas ações de gestão pública. Esta última, por sua vez, segue com estratégias que demonstram evidente conformação ao Estado capitalista, suas transformações e contradições, com vistas à sua expansão e modo de intervenção socioeconômica na sociedade civil, conforme destacam Santana; Sousa (2016), demonstrando o que diz Poulantzas (2000) acerca da contradição no interior do próprio Estado capitalista, corroborando para resultantes de ações contraditórias e antagônicas.

É nessa perspectiva que se pretende abordar a Educação do Campo no Brasil e suas respectivas políticas públicas. O que requer, também, a compreensão de que o modelo de educação implementado pelo Estado brasileiro ao longo de sua história, desde o período do Império (1822), passando pelo século XX e chegando à alvorada do século XXI, tem revelado a predominância de uma educação voltada aos interesses de uma classe dominante conservadora, tanto do ponto de vista socioeconômico quanto intelectual, atrelada à lógica do grande capital estrangeiro e em favor de seu regime de acumulação.

Em se tratando da educação destinada aos sujeitos residentes no campo, o contexto acima revela o descaso histórico dado pelo Estado que, de acordo com Ferreira; Brandão (2011), vem desde o período imperial quando, ao gerar a primeira lei específica para a instrução nacional em 1826, sequer houve preocupação com as especificidades diretas da zona rural e que, anos mais tarde foram alvo de críticas do então ministro Coutinho, em 1836, em relatório que denunciava as precárias condições do ensino, dos prédios escolares, dentre outros problemas.

Do mesmo modo, seguiu-se após a proclamação da República, em 1889, em que a organização escolar, influenciada pelo positivismo francês, caracterizou-se pela exaltação à

industrialização da sociedade moderna sem, contudo, se preocupar com os que no campo residiam e produziam. Aliás, naquele período a população era majoritariamente residente no campo e a escola pública não era acessível a todos os cidadãos, ou seja, a lógica de inserção subordinada ao sistema-mundo das classes dominantes brasileiras não pensava, realmente, uma escola e uma educação que viesse a favorecer a classe trabalhadora nem da zona urbana e nem tão pouco a do campo.

Mais de um século depois, a historiografia brasileira ainda mostra a educação pública privilegia a população residente nas cidades, agora majoritária, embora com um grande quantitativo de municípios com características agrárias, sendo que a educação ofertada segue sendo a que prepara tecnicamente os sujeitos para o mercado de trabalho, com conteúdo elitista e urbanocêntrico, tanto na cidade quanto no campo, não voltada para a sua emancipação, nem a que lhes possibilite pensar por si mesmos. Some-se a essa característica da oferta da educação pública, os sujeitos do campo, para ter acesso minimamente a essa educação, se virem obrigados a migrar para os centros urbanos, para buscar atender às exigências do mercado do agronegócio, da agroindústria e comércio, o que mostra o atrelamento subserviente da classe dominante brasileira à lógica do capital internacional.

Necessário lembrar que esse atrelamento revela a prevalência do caráter de sua inserção subordinada, cujo desenvolvimento tem sido desigual e combinado, aprofundando o capitalismo dependente na formação econômico-social brasileira. De acordo com Leher (2005), o significado e consequência desse atrelamento à lógica do capital no Brasil para as políticas educacionais tem sido a continuidade do processo de mercantilização da educação, que já vem desde período do Regime da Ditadura Empresarial-Militar, quando do advento da modernização conservadora. Esta, como condição capitalista dependente, marcada por uma heteronomia cultural, que se estendeu desde a Educação Básica à Superior, assinalando a existência de uma inteligência contrarrevolucionária funcional ao capital. Tanto que, mesmo com o ocaso do Regime Militar de 1964, as frações da classe dominante que dele se desvincularam quando da transição democrática, seguiram atreladas ao novo bloco de poder consolidado, cuja supremacia financeira tem sido evidenciada pela ascensão do ideário neoliberal no Brasil, prevalente até a quadra política atual, mantido pelas mesmas forças sociais que empreenderam a modernização conservadora, aproximando, assim, o presente do passado imediato.

Nesse sentido, e ainda durante a década de 1950, como já fora dito anteriormente, a economia brasileira passou por um aparente dualismo estrutural, evidenciando dois projetos distintos: o desenvolvimento industrial (urbano) e o da agricultura (campo), onde o primeiro

representava o moderno, avançado e o segundo, o atraso, o arcaico e prosaico, estabelecendo a dicotomia entre o rural e o urbano, ao fortalecer a visão urbanocêntrica em todos os aspectos: político, ideológico, socioeconômico, cultural e educacional. Julgava-se, inclusive, nessa visão que ao homem do campo de pouco lhe serviriam as letras, pois para lidar com a terra tal competência não era necessária, tamanho o menosprezo e tratamento depreciativo e de segundo plano pelo que têm passado os sujeitos do campo. Basta lembrar do estereótipo do personagem criado por Monteiro Lobato, o Jeca Tatu, um caipira, preguiçoso, com doenças, que segundo Rocha (2007), metamorfoseia-se no rico fazendeiro rodeado de múltiplas comodidades urbanas, por conta da intervenção de agentes urbanos e que irá expressar claramente os componentes fundamentais da concepção urbana recente, inclusive, sobre o mundo rural onde, para a mentalidade urbanocêntrica, a modernidade (o progresso) só poderia chegar ao campo prosaico por intermédio de agentes urbanos.

A propósito, é relevante dizer que em cada região brasileira foi criada uma classificação arbitrária para os sujeitos do campo, a exemplo de “caiçara” e “caipira” no Sul e Sudeste; “tabaréu” no Centro-Oeste e “caboclo” no Nordeste, povos ditos rústicos que vivem longe das povoações e das cidades, atrasados, ingênuos, tolos, tontos, conforme destacou Rocha (2007) em sua análise, que se apoia em Fernandes (1999 apud Rocha 2007). Isso para criticamente, mostrar o ideário expresso nesse paradigma de Educação Rural, a saber: a incapacidade agrária de sua população desenvolver-se por si mesma, a não ser pela ideologia exterior ao meio rural, com concepções urbanas, expressa pela imposição de que o campo deveria se integrar à totalidade do sistema social vigente, como consumidora dos produtos do mercado capitalista.

Ressalte-se ainda que a educação, por sua vez, passou por um processo de universalização, especificamente a partir dos anos 1960, para atender às necessidades da economia industrial em curso no Brasil. Foi nesse período que muitas escolas na zona rural foram desativadas e seus prédios relegados ao abandono, dando à escola um caráter ainda mais excludente e que não promovia a vivência democrática, mas contribuía com o processo de migração forçada dos sujeitos do campo para as cidades, que resultou no agravamento da questão agrária, expressa pelo êxodo rural e esvaziamento do campo (já abordada no capítulo anterior), bem como do abandono dos estudos pela sua juventude, conforme assinalam Ferreira e Brandão (2011).

Essa realidade secundarizou as especificidades concretas dos segmentos mais pobres, negros, indígenas e do campo, que se caracterizou por inúmeras denúncias acerca da precariedade das condições do ensino-aprendizagem, da falta de docentes com formação

específica, dos prédios escolares e da ausência de materiais didáticos adequados, com um forte estímulo ao processo de industrialização sem maiores preocupações com o campesinato. Tal situação se prolongou, e ainda persiste hodiernamente, dando sustentação a uma educação que tem privilegiado cidadãos do território urbano em detrimento aos do campo.

Tem-se nítido o conceito de Educação Rural designado pela classe dominante, mantido pela bancada ruralista (que perdura no Poder Legislativo, como baluarte dos interesses do capital agrário), além de outras forças conservadoras, traduzido, ao longo da história, pela invisibilidade da Educação do Campo nas constituições federais e legislações educacionais, demonstrando o descaso e mesmo, a negação da educação como direito fundamental aos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Conforme destaca Rocha (2007, p. 43) “negação esta, legalizada, institucionalizada e sancionada” e que só foi possível tornar pensável sua ressignificação quando da Constituição Federal de 1988, como será abordado mais adiante.

De acordo com Rocha (2007); Ferreira e Brandão (2011, p. 05), a orientação político-educacional brasileira para o mundo capitalista fica explícita na sua legislação, desde a Constituição Federal de 1937, a Constituição Federal de 1946, a Constituição de 1967, esta última legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/1961) e mantido pela Lei 5.692/1971.

A Constituição Federal de 1937 dispunha a respeito da preparação do maior contingente de mão-de-obra para a expansão do mercado industrial durante o século XX, em que sindicatos econômicos e indústrias passavam a ter o dever, também, de criar escolas de aprendizes para os filhos da classe trabalhadora, enfatizando o ensino profissionalizante e o vocacional.

A Constituição Federal de 1946, para atender ao desenvolvimento industrial, obrigou empresas comerciais, industriais e agrícolas a manterem o ensino primário gratuito para os seus trabalhadores e seus filhos, com a criação de escolas agrícolas dentro de grandes propriedades rurais, com o objetivo de produzir mão-de-obra técnica e especializada a baixo custo e muitas vezes gratuito, evidenciando a exploração desses trabalhadores e dos estudantes dessas escolas. Pode-se dizer que a continuidade dessa orientação de omissão das políticas educacionais foi reforçada em 1964, com a promulgação do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), que implementou políticas agrícolas que legalizaram o latifúndio e limitaram a Reforma Agrária às conformações dos interesses da classe dominante agrária, para conter as pressões e lutas sociais, não implementando reformas sociais nem no campo e nem nas cidades, fortalecendo, assim o processo de industrialização, que veio com a

modernização conservadora. A Constituição Federal de 1967 manteve a referência à Educação Rural, que foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/1961) e mantido pela Lei 5.692/1971.

Pode-se perceber que essa concepção paradigmática irá se constituir como fundamento para o não investimento na educação dos trabalhadores do campo pelo Estado durante as primeiras décadas do século XX, e quando introduzida nas legislações mencionadas até então, foi para atender aos interesses da classe dominante agrária, para manter a produtividade do campo sob controle do patronato, tendo em vista o momento da industrialização, que anunciava a modernização conservadora no campo, vista não como direito, mas como favor, “‘boa vontade’ de entidades que desejem fazer caridade a esses sujeitos para que estes se adaptem ao meio” (ROCHA, 2007, p. 45).

De acordo com Puziol (2014), a modernização conservadora levou o campo a participar da ampliação do lucro produtivo e investiu numa formação profissional direcionada às técnicas agropecuárias, prevalecendo as características de um desenvolvimento econômico desigual e combinado na medida em que a divisão das riquezas continuou com a classe dominante e suas frações burguesas, aprofundando as relações de desigualdade e pobreza extrema no campo. A propósito da modernização conservadora Görgen (2004 apud PUZIOL, 2014, p. 20) analisa o seu significado:

Modernização porque introduz novas técnicas de cultivo – mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora porque não altera em nada, antes aprofunda a concentração de terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitantemente é o aumento da produção, junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental.

Puziol (2014) também destacou o chamado Ruralismo Pedagógico que foi apoiado por programas como a Campanha Nacional de Educação Rural, realizada pelo MEC e pela UNESCO em 1952, com vistas à formação de mão-de-obra no campo, promoveu um verdadeiro adestramento profissional no campo, para resolução do seu atraso econômico, evidenciando a subordinação do campo à cidade com a sua implementação, com a instalação de escolas rurais nas regiões ditas atrasadas, desconsiderando as especificidades organizativas do campo.

Na verdade, a modernização conservadora acentuou a questão agrária, fortaleceu o capitalismo agrário, expropriou os trabalhadores do campo de suas terras, forjando, entretanto, a resistência de outros sujeitos do campo às duras penas.

É nesse contexto de descaso e de abandono do Estado brasileiro em relação ao campo, que seguiu até a década de 1980, sem avanços sociais, políticos e educacionais, que os trabalhadores do campo começaram a se mobilizar, primeiramente, frente às políticas

governamentais de construção de usinas hidrelétricas, de grandes concentrações latifundiárias, dos projetos de colonização da Amazônia, destacando-se, assim, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), como sujeito político e grande protagonista na luta pela Reforma Agrária, por melhorias das condições dos sujeitos do campo, inclusive no âmbito educacional.

Nesse processo de organização e mobilização da classe trabalhadora, tanto na cidade quanto no campo, de acordo com Lopes, Abreu e Cardoso (2015), cabe destacar a importância estratégica da educação popular como eixo central, juntamente às referidas mobilizações, para o avanço de propostas alternativas ao modelo de educação imposto pelo Estado à classe trabalhadora. Modelo esse, via de regra, influenciado pela Teoria do Capital Humano (TCH) que, de acordo com Leher (2014b, p. 1):

[...] atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimiano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital. Esta formulação chegou ao Brasil por meio da Aliança para o Progresso, como um antídoto aos movimentos em prol da educação e da cultura popular nos luminosos anos 1960, abrangendo a criação da Universidade de Brasília, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os Centros Populares de Cultura apensados à União Nacional dos Estudantes (renovando a poesia – com Ferreira Gullar, o teatro – com Vianinha, o documentário – com Eduardo Coutinho etc.) e, em especial, pela alfabetização como um ato pedagógico de conscientização (Paulo Freire em Angicos, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal). *[sic]*.

Assim, sob forte influência política e intelectual das comunidades eclesiais de base e outros movimentos ligados à Igreja Católica adepta à Teologia da Libertação, a mobilização e a educação popular são retomadas como estratégias político-pedagógicas de formação e capacitação política da classe trabalhadora do campo e da cidade, para sua participação crítica e consciente na práxis transformadora que viesse a se contrapor a esse modelo de educação fundamentado na Teoria do Capital Humano. Sob orientação da Pedagogia de Paulo Freire, se desenvolveram, inicialmente com as Ligas Camponesas e outros movimentos populares como o Movimento Eclesial de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP), constituindo uma ampla mobilização popular em torno da luta por reformas de bases, interrompidas durante o período da Ditadura Empresarial-Militar, na década de 1960.

Ainda segundo Lopes, Abreu e Cardoso (2015), nos anos 1980 a educação popular, nos moldes da pedagogia freireana, é recuperada e fortalecida como estratégia de desvelamento das contradições sociais, na luta política por melhorias das condições de vida, com a contestação da ordem estabelecida e pela construção de uma sociedade pautada num projeto nacional democrático e popular, cuja maior expressão naquele período foram as

mobilizações operárias e as greves do ABC Paulista, em 1978, fortalecida em 1980. Esse foi um período de intensa efervescência política que protagonizou o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as mobilizações pelo Movimento Diretas Já, para a presidência da República e que culminou com a Constituinte e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã.

No âmbito da organização das lutas dos trabalhadores da educação desse período de efervescência política, também têm destaque importantes movimentos que foram se organizando, diante do avanço da contrarreforma nas políticas educacionais do Regime Ditatorial Militar, que trouxe novos marcos para as universidades¹⁵ e para a Educação Básica¹⁶, referenciadas pela TCH que propugnava para o antigo Segundo Grau a profissionalização massiva e compulsória, despolitizando a educação e dando à mesma o caráter tecnicista. Esse caráter tecnicista foi evidenciado também com a expansão de escolas agrotécnicas e de assistência técnica rural, ambas vinculadas à Revolução Verde, auspiciada pelo Banco Mundial.

Dentre esses movimentos de lutas e resistências à Ditadura Militar na área da Educação, foi constituído o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1987, que contou com a contribuição de intelectuais orgânicos como Demerval Saviani e objetivou intervir no processo da Constituinte, pondo em destaque a discussão da escola politécnica e unitária, com base nos fundamentos marxistas e gramscianos, obtendo vitórias relativas, materializadas no texto da Constituição Federal de 1988. Entretanto, de acordo com Leher (2014a), anos depois o FNDEP obteve derrotas relevantes quando da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/1996), o que será retomado adiante.

Leher (2014a, p. 7) destaca a educação popular como estratégia política da classe trabalhadora ao buscar seus fundamentos nos escritos políticos de Marx e de outros intelectuais marxianos, a exemplo de Lenin, Krupskaja, Gramsci, ao evidenciar que “não são apenas os setores dominantes que concebem a direção ‘intelectual e moral’ como uma tarefa própria de classe”, mas que a mesma vem sendo colocada como uma preocupação com a constituição da massa em classe, da sua formação cuja educação assumiria um novo paradigma emancipatório e de luta contra o imperialismo e o capitalismo.

¹⁵ Referência à Lei 5.540/1968.

¹⁶ Referência à Lei 5.692/1971.

Leher (2014a) lembra, ainda, que a formação da consciência de classe não é espontânea, devendo superar a ideologia dominante da Teoria do Capital Humano na educação, criticar a tese economicista de que as lutas econômicas, em si mesmas, permitam alcançar o momento ético-político. Ou seja, a formação política demanda um ambiente político propenso à difusão da cultura proletária, com aporte marxiano, em sindicatos classistas e autônomos, partidos políticos operários e movimentos sociais antissistêmicos. Formação esta que requer o protagonismo em lutas que se afirmem como classistas, em contraposição evidente ao capitalismo, segundo o mesmo autor, que fundamenta em Gramsci sua posição de afirmação de que “só a ação educa a classe explorada, só ela lhe dará a medida das suas forças, amplia seu horizonte, desenvolve suas capacidades, ilumina sua inteligência e tempera sua vontade” (GRAMSCI apud LEHER, 2014a, p. 9).

Desse modo, o desafio na formação desses trabalhadores é torná-los intelectuais qualificados e dirigentes, organizadores de todas as atividades inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política, sendo, assim, enorme a responsabilidade dos intelectuais e dos dirigentes dos movimentos dos trabalhadores na elaboração e na socialização da cultura produzidas por eles mesmos nas lutas e práticas sociais que objetivam organizar a classe para além do diletantismo literário burguês, conforme ressalta Leher (2014a).

E será nesse sentido e contexto que a Educação do Campo, cuja natureza e destino têm origem no seio desses movimentos sociais (também influenciados pela educação popular), estando profundamente ligados ao destino do trabalho no campo, das lutas sociais dos trabalhadores e da solução para os embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo e da sociedade brasileiros, sob égide do capitalismo dependente, cujo desenvolvimento tem se revelado desigual e combinado.

Não queda dúvidas de que se trata de uma realidade que exige posição de todos os que afirmam trabalhar a Educação do Campo, em que o “do”, ao demonstrar o pertencimento dos sujeitos do campo, revela o protagonismo dessas lutas dos seus trabalhadores, não sendo nem “para” e nem “com”, mas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que precisa ser construído pelo processo de formação dos seus sujeitos coletivos, que lutam para transformar a realidade do campo, sendo portanto, capazes de intervir na agenda política do Estado e da sociedade civil (CALDART, 2008). O que irá contribuir para a construção de uma memória coletiva do resgate da identidade do homem e da mulher do campo, suas crianças, jovens e adolescentes, dos seus trabalhadores, fortalecendo seu sentimento de pertencimento ao grupo social ao qual está realmente inserida, nascendo naquele contexto de lutas pela garantia dos

direitos a uma educação de qualidade, pela Reforma Agrária, com resgate da autoestima e da formação da consciência de classe desses sujeitos (CALDART, 2008; COUTINHO, 2009).

Ao retomar os marcos legais para a Educação do Campo no Brasil, agora já no final do século XX, no contexto das lutas e conquistas sociais da sociedade civil organizada, notadamente os trabalhadores da educação, aliados aos do campo, e como resultado das mesmas, pode-se referendar que a Educação do Campo conquistará espaço em função do apoio inserido na legislação do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Apesar de não se direcionar diretamente à Educação do Campo, a CF/88 reconheceu, enfim, a educação como direito fundamental, social inalienável, que deve ser promovido e incentivado em regime de colaboração do Estado com a sociedade civil, e também entre as três esferas administrativas, conforme dispõe seu Capítulo III, que trata da Educação, Cultura e Desporto, em sua Seção I “Da Educação”, especificamente em seus artigos 205, 206 e 208, que tratam da Educação Básica como direito fundamental¹⁷ e subjetivo.

¹⁷ O debate da educação como direito subjetivo vem sendo evidenciado em nível internacional, cujo marco é a Declaração de Jomtien de Educação para Todos ocorrida em 1990, que estabelece a política educacional como política social para a construção de uma sociedade democrática, e da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2004).

Para conhecimento, seguem os artigos 205, 206 e 208 da CF/1988 que tratam da Educação Básica como direito fundamental:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Na sequência, quase um decênio depois, a legislação brasileira, já em âmbito educacional, como fruto da luta dos trabalhadores em educação organizados em movimentos sociais e sindicais em nível nacional, trouxe o avanço legal da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996), sobretudo em seus artigos 23, 26 e 28, ao dispor sobre a Educação Básica para a população rural, a saber:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, LDB, 1996, arts. 23, 26 e 28).

Bollmann e Aguiar (2016) destacaram a importância política da referida legislação educacional como mediadora de interesses de classe. Contudo, cabe um pequeno parêntese acerca do processo de elaboração, tramitação e aprovação da LDB/1996, conforme ressaltou Leher (2014b), pois o produto final do texto legal configurou no que ele denominou de “derrotas relevantes” para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, principal entidade organizativa das forças progressistas da educação brasileira entre 1987 a 1996.

Necessário perceber que o entrecruzar desses posicionamentos a respeito da elaboração e aprovação da LDB/1996 demonstra o contexto de contradições e intensos

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

debates e embates político-ideológicos em que o mesmo se deu, estando demarcado, ainda, pelo processo de democratização do País. É certo dizer que tais debates vislumbravam um novo projeto de educação e de sociedade, evidenciados em projetos em disputa, com concepções de mundo antagônicas: de um lado, as forças progressistas, com inspiração democrático-popular e, de outro, as forças liberal-conservadoras, privatistas e impositivas de um projeto neoliberal para atender às demandas da sociabilidade capitalista, que já se faziam presentes desde o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988.

Assim, a LDB/1996 seguiu aprovada sob o Governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e coloca-se, até os dias atuais, como desafio às forças progressistas da sociedade civil organizada, no que se refere à avaliação de seus avanços e recuos no processo de construção de um projeto nacional de educação pública, universal, gratuita e de qualidade social, para a construção de uma sociedade realmente justa e igualitária, tanto para os sujeitos dos centros urbanos quanto para os do campo.

Apesar dos recuos, evidenciados pelos projetos em disputa durante o processo de tramitação, elaboração e aprovação, sobretudo no que se refere às propostas de setores integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (BOLLMANN, AGUIAR, 2016), é necessário destacar um avanço considerável como precedente legal, jurídico e político para uma Educação do Campo no Brasil, marcado por um jogo de interesses diversos e antagônicos, que reflete a correlação de forças existente no seio da sociedade brasileira.

O avanço, nesse sentido, estaria em que a indicação à educação destinada aos sujeitos do campo estaria apontando para o respeito à identidade dos povos do campo, suas especificidades, ao se referir à regionalidade, aos territórios, à utilização de metodologia adequada às suas necessidades e interesses, baseada na alternância dos tempos e espaços formativos de estudo, respeitando também as fases do ciclo agrícola e condições climáticas quando da elaboração de seu calendário escolar (embora ainda tratada pelo referido dispositivo legal, em sua redação, como paradigma rural, conforme os artigos supracitados

Ainda, de acordo com Rocha (2007), a conquista das garantias constitucionais da década de 1980 para a educação como direito público e subjetivo expresso na Constituição Federal de 1988, e as vitórias relativas ao dispositivo legal da LDB/1996, mesmo com seus recuos e contradições, também fortalecerão o avanço das lutas políticas dos movimentos sociais do campo, possibilitando maior espaço no contexto político na busca por essas garantias aos sujeitos do campo.

Assim, os trabalhadores do campo também irão se organizar em movimentos sociais que reivindiquem a Educação do Campo para além do paradigma rural¹⁸, que supere a visão tecnicista de trabalho para satisfazer as demandas do capital. Buscarão um novo paradigma de educação com a perspectiva emancipatória, vinculada à luta pela Reforma Agrária, retomando sua agenda de lutas na década de 1990, não como sujeito passivo, mas como sujeito de ação política, como intelectual orgânico, construtor de sua própria história, num contexto de lutas sociais em que os conflitos entre o capital e trabalho se acirram, devido às enormes perdas de direitos sociais não somente no Brasil, mas na América Latina (ROCHA, 2007; LEHER; MOTTA, 2012a; LEHER, 2014a).

Desse modo, o primeiro marco desta jornada reiniciada pelos movimentos sociais do campo pelo seu direito à educação para além do paradigma rural e urbanocêntrico, subordinado ao capital, foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997 (STEDILE; FERNANDES, 2012; CALDART, 2012a; PUZIOL, 2014), onde foi deliberada a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, demarcando um espaço específico de luta desses trabalhadores por uma educação que expressasse seus reais interesses de classe.

O I ENERA também se constituiu espaço para as experiências educativas e formativas do MST, além de contar com a parceria das universidades públicas, a exemplo da UnB, que discutiram seu processo de participação no processo educacional dos assentamentos, uma vez que os seus participantes concluíram que a demanda no campo por educação era gigantesca e a oferta ainda extremamente deficitária, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação, conforme dados do INCRA (2018).

Surge, então, o novo conceito de Educação do Campo cuja culminância se deu com “o batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”, por ocasião da Conferência dos Movimentos Sociais do Campo, que seguiu com o título de “1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998 (CALDART apud MOLINA, 2004, p.10).

Conforme enfatiza Caldart (2004), por meio do processo de construção da referida Conferência, uma nova referência para o debate e a mobilização popular foi demarcada, em que a Educação do Campo passava a vigorar como um novo paradigma em contraposição ao

¹⁸ Segundo Puziol (2014) a Educação Rural e a formação de engenheiros e técnicos agrícolas, no Brasil, serviram como instrumentos educativos do capital agrário para expropriação da terra, combinada à proletarianização do trabalhador para o consumo do mercado agrícola industrializado.

conceito de educação rural ou educação para o meio rural, conforme preconizava (e ainda preconiza) a visão urbanocêntrica presente nos discursos oficiais da forma-Estado brasileira até os dias atuais.

A propósito, ainda, da aludida Conferência tem-se a dizer que a mesma se constituirá num marco histórico e político para a Educação do Campo ao reafirmar que o campo é espaço de vida digna e que há legitimidade na luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos, tendo sido, também, denunciados os graves problemas da falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo, além da discussão de propostas, socialização de experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação.

De acordo com Caldart (2004) esse trabalho teve continuidade por meio da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, seguindo com sua agenda de mobilização nos estados brasileiros e também no debate com a sociedade, difundindo o novo paradigma a outros movimentos sociais e aos educadores do campo.

A Educação do Campo vai se constituindo como novo paradigma que irá se contrapor ao de Educação Rural e que irá se consolidar também na comunidade científica, passa a ser utilizado por diferentes instituições e se transforma em projeto de desenvolvimento territorial. O que implicará, por sua vez, na compreensão da formação de diferentes territórios no campo, ou seja, o campo do agronegócio e o campo da agricultura dos camponeses, ambos com direcionamentos políticos e formativos distintos de desenvolvimento desse território, conforme analisam Fernandes e Molina (2004).

Ressalta-se que a compreensão que se tem sobre a concepção de paradigma repousa no que definiram Fernandes e Molina (2004, p. 56), a saber:

[...] os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma.

Ao refletir sobre a construção desses paradigmas no campo e na concepção de educação e de desenvolvimento desse território, percebe-se a presença de dois paradigmas que irão se contrapor: Educação Rural e Educação do Campo. Significa dizer que há, no mesmo campo, um paradigma que se apoia na visão tradicional do espaço rural, que não é adepto às demandas dos movimentos sociais e sindicais, mas segue atrelado ao agronegócio e seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural, em que seus interesses coadunam aos do grande capital, como já fora abordado anteriormente. Os trabalhadores são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, porque o paradigma da Educação Rural

entende o campo na perspectiva do agronegócio, modelo de desenvolvimento econômico do campo, originado do *plantation*, que utiliza as grandes propriedades para a produção de exportação, para renovar a agricultura capitalista, concentradora de rendas e de terra, produtivista, predatória, expropriatória e excludente, com vistas à maximização dos lucros e, os que não integram essa lógica são considerados improdutivos.

Desse modo, de acordo com Fernandes e Molina (2004), 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, basta lembrar que sua origem está na base do pensamento latifundista empresarial, assistencialista e do controle político dos sujeitos que vivem no campo, que preparava esses sujeitos para trabalhar no desenvolvimento da agricultura capitalista.

A Educação do Campo, por sua vez, surgirá como um novo marco teórico-político e paradigmático, construído pelos movimentos sociais, pelos trabalhadores e sujeitos do campo, com delineamentos ético-políticos que romperão com o paradigma de Educação Rural, ao resgatar a visão do campo, não somente como espaço de produção de mercadorias e *commodities*, mas como espaço de produção e reprodução da vida, de organização política dos seus sujeitos, das suas identidades culturais, reconhecendo-o, também como espaço de conflitos.

Segundo Fernandes e Molina (2004), a Educação do Campo de que trata esse paradigma é originada dos movimentos sociais e suas organizações do campo no movimento “Por uma Educação do Campo”, das experiências construídas por esses sujeitos coletivos e políticos que dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Pode-se citar como sujeitos protagonistas nessa construção coletiva, o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), no desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis, dentre os quais pode-se destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que será tratado na seção seguinte deste capítulo.

Pode-se, então, afirmar que o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária, uma luta que cria e recria o campesinato em formação no Brasil, de modo que a Educação do Campo não se resumirá aos assentamentos rurais, compreendendo também a relação entre o campo e a cidade, como processo interdependente, contraditório, cuja busca de soluções de suas questões deve acontecer pela via da organização dos movimentos e organizações sociais dos respectivos espaços territoriais. Outra premissa

importante do paradigma da Educação do Campo é que o mesmo é indissociável da reflexão sobre a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento para o campo, devendo fortalecer a identidade e a autonomia dos sujeitos do campo, além de conduzir a compreensão de que não há hierarquia entre o campo e a cidade no sentido que essa seja sinônimo de modernidade e aquele, de atraso, mas, sim, de complementariedade entre ambos.

Nesse sentido, de acordo com Fernandes e Molina (2004), para a Educação do Campo o território camponês é aquele em que a agricultura camponesa não é adepta do produtivismo da monocultura e nem de *commodities* do agronegócio, mas que compreende o campesinato como grupo social que, além das relações sociais, tem o trunfo do território, devendo contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. Ou seja, o campo não é somente território de negócio, é sobretudo espaço da cultura, da produção para a vida e o paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores, de atitudes, do conhecimento e da transformação social.

De acordo, ainda, com os referidos autores, quando ocorreu a 2ª Conferência¹⁹ Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, ficou evidente o processo de espacialização da Educação do Campo como território imaterial, de conhecimento, de lutas e de conquistas para os sujeitos do campo, de modo que a relação com as instituições públicas foi ampliada com parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. Houve, nesse período, a criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de Nível Médio, de Nível Superior (graduação e pós-graduação), os quais fomentaram a produção de conhecimento científico, estudos, pesquisas e reflexões que contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo.

Faz-se importante notar, ainda, que a Educação do Campo, do ponto de vista paradigmático, que se encontra fundamentada na práxis pedagógica dos movimentos sociais, revigora a tradição de uma educação emancipatória, retoma a discussão e a prática das matrizes da formação humana, com bases historicamente nos pilares da pedagogia histórico-crítica, de referencial marxista, cuja centralidade está na relação entre trabalho e educação, cultura e educação, valores éticos e educação e a emancipação intelectual, social e política dos seus sujeitos.

¹⁹ De acordo Fernandes e Molina (2004), na referida Conferência participaram, além dos que movimentos que tiveram participação ativa na primeira versão, foram envolvidos também, além de outros, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

Ressalta-se que a práxis pedagógica da Educação do Campo como paradigma emancipatório está fundamentada em princípios pedagógicos que a sustentam e a fundamentam como as raízes de uma árvore, fazendo-a florescer e gerar os frutos para atender aos sujeitos e realidade ao qual se encontra inserida. São assim, os princípios da Educação do Campo o ponto de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola do campo no território brasileiro.

Dentre esses princípios pedagógicos podem ser destacados os seguintes por terem sido incorporados à agenda governamental federal: o papel da escola como formadora de sujeitos articulada ao projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; tempos e espaços formativos dos sujeitos da aprendizagem; o lugar da escola vinculada aos sujeitos; Educação do Campo como estratégia de desenvolvimento; autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BRASIL, 2004).

Desse modo, a Educação do Campo, norteadas pelos princípios e práxis pedagógica já ressaltados, construirá o seu projeto político-pedagógico baseado em sete traços fundamentais, que são enfatizados por Caldart (2004) e destacados a seguir. Trata-se da formação humana vinculada a uma concepção de campo; a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; projeto de educação dos e não para os camponeses; movimentos sociais como sujeitos da educação do campo; vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; valorização e formação dos educadores e; a escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

A propósito da formação humana vinculada a uma concepção de campo, Caldart (2004) ressalta que a materialidade de origem da Educação do Campo constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são próprias (referência à concepção de educação emancipatória do campo), resgatando o vínculo de origem da educação e de seu projeto educativo com um projeto político e social.

Nesse contexto essa nova visão de Educação do Campo estabelece posturas importantes que irão construir e fortalecer o seu ideário. A primeira dessas posturas refere-se à incompatibilidade entre a Educação do Campo e o modelo de agricultura capitalista brasileiro (que combina latifúndio e agronegócio), sendo, portanto, compatível com a Reforma Agrária, com a agricultura familiar camponesa e a agroecologia popular. A segunda postura é que a Educação do Campo possui vínculo de origem com as lutas sociais do campo pelos direitos à Reforma Agrária, por um outro projeto de desenvolvimento, por democratização do acesso à água e outros direitos fundamentais.

Já a terceira se refere à Educação do Campo defender a superação da antinomia entre o rural e o urbano e da visão predominante de que o modelo mais avançado é sempre o urbano e que a tendência de progresso de uma localidade seja mensurada pela diminuição de sua população rural, buscando a construção de uma relação entre o campo e cidade, vistos pelo princípio da igualdade social e da diversidade cultural. E, por fim, a quarta postura, para a qual a Educação do Campo assume, em seus debates, a visão de totalidade em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina no Brasil, ao reforçar a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida digna, contrapondo também a visão estreita da oferta da educação como profissionalização precarizada para ingresso no mercado de trabalho.

A luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação é um dos traços fundamentais do projeto político-pedagógico, uma vez que a Educação do Campo tem se desenvolvido por meio de programas, práticas comunitárias, em experiências pontuais (embora não se desvalorize as mesmas, entretanto, uma vez que elas também demarcam a resistência dos sujeitos do campo). Sob esse traço do projeto pedagógico é necessário ter clareza que a educação somente se universaliza quando se torna um sistema público de fato, quando o Estado garante o acesso e permanência dos sujeitos do campo à educação pública, gratuita e de qualidade, nos termos da Lei, minimamente, não se restringindo apenas à oferta de programas e projetos, como geralmente tem ocorrido. Assim, a Educação do Campo precisa estar inserida no debate sobre a educação em nível nacional (desde a Educação Básica até a Educação Superior), ao projeto de desenvolvimento do país, haja vista a Educação do Campo ocupar lugar significativo nesse debate pela instituição de um Sistema Nacional de Educação, bem como no Plano Nacional de Educação e nos planos estaduais e municipais de educação.

Ao referir-se ao projeto de educação dos e não para os camponeses Caldart (2004) afirma que a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, no sentido de se organizarem e assumirem a condição de sujeitos da direção de seu destino. Esse traço mostra a importância da participação dos sujeitos do campo na construção de políticas públicas de Educação do Campo, como sujeitos da política e da pedagogia, uma vez que, historicamente, a elaboração de políticas educacionais e projetos pedagógicos que não os reconheçam como sujeitos políticos, mas que tentou sujeitá-los a uma educação domesticadora, tecnicista, atrelada à lógica do capital.

Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo. Esse traço vem sendo discutido ao longo dessa reflexão e, para Caldart (2004), é necessário à Educação do Campo

permanecer vinculada aos movimentos sociais para que venha ser realmente efetivada como ideário, política pública, projeto pedagógico, demonstrando o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, via movimentos sociais nos debates políticos e pedagógicos sobre esse tema, cujo projeto educativo tem sido a perspectiva de classe e da experiência política e pedagógica dos movimentos sociais do campo. Esse vínculo com as lutas sociais e com os movimentos sociais colocará a Educação do Campo como herdeira e construtora da Pedagogia do Movimento, componente importante da tradição pedagógica vinculada aos processos de transformação social e de emancipação humana, que reflete sobre como os movimentos sociais se constituem matriz pedagógica à medida que atuam como educadores, como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de intervir qualitativamente no contexto político atual.

O vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura, como traço do projeto pedagógico de Educação do Campo, refere-se ao trabalho como princípio educativo (que forma e produz o ser humano, precisando ser assim valorizado), à compreensão do vínculo entre educação e produção e à discussão sobre as diferentes dimensões da formação do trabalhador e da sua educação profissional. Sobre esse aspecto Caldart (2004) lembra, também, que é preciso ter atenção aos processos produtivos que hoje conformam o ser trabalhador do campo e participar dos debates por alternativas de trabalho e de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem resgatar a dignidade das famílias e comunidades do campo.

A cultura como traço e matriz pedagógica, por sua vez, também forma o ser humano e dá referências para o modo de educá-lo, pois são os processos culturais que expressam e garantem a ação educativa do trabalho, das relações sociais e das lutas sociais. Assim sendo, a cultura, como uma matriz formadora e uma dimensão do processo histórico, tem a ver com a perspectiva da formação das gerações e com a educação dos grandes valores sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, reconstrução, nas novas gerações, do valor da utopia e do engajamento pessoal às causas coletivas e humanas. Esse vínculo, inclusive deve ser levado em consideração na formação dos educadores do campo.

A valorização e formação dos educadores, como traço do projeto político pedagógico da Educação do Campo, refere-se à sua importância como sujeitos da resistência social no campo, especificamente nas escolas, e que frequentemente têm estado à frente de muitas lutas pela Educação do Campo e pelo não fechamento das escolas localizadas no campo, atuando, também, em diferentes espaços educativos. A reflexão que se coloca para a

Educação do Campo é a respeito do perfil do profissional de educação para atender às necessidades formativas dos sujeitos do campo, sendo portanto, necessário o investimento nesta formação específica, demandando do Estado a garantia e efetivação de programas e políticas de formação para os educadores que atuam nas escolas do campo.

O último traço destacado por Caldart (2004) a esse respeito, refere-se à escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. A compreensão do lugar da escola da Educação do Campo refere-se à própria compreensão do tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e de como pode contribuir com a formação de novos sujeitos sociais que têm se constituído no campo na atualidade, cumprindo, assim, “a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva” (CALDART, 2004, p. 37).

Diz Caldart (2004), ainda, que não se trata de propor um modelo pedagógico para as escolas do campo, mas de uma construção coletiva de referências dos processos pedagógicos que considerem a identidade dos seus sujeitos. O que torna pensáveis alguns aspectos específicos da escola do campo, como a socialização ou vivência de relações sociais, a construção de uma visão de mundo, o cultivo às identidades, fortalecimento da autoestima, da memória e da resistência cultural, da militância social e a socialização e produção dos diferentes saberes.

A socialização de vivências das relações sociais voltada para a cooperação e o bem-estar coletivo, dos valores de justiça e de igualdade possibilita que o ser humano se constitua como sujeito consciente de transformações. No contexto escolar tal prática se desenvolverá pela organização do seu trabalho pedagógico e das formas de participação presentes em seu cotidiano que, sua vez permitirá a construção de uma visão de mundo a partir de um ideário que oriente a vida dos seus educandos, assegurando-lhes uma leitura crítica da realidade em que vivem. Para tanto, é necessária atenção à escolha dos conteúdos e aprendizado voltados à formação humana, à coerência entre teoria e prática, e essa construção vem desde a Educação Infantil, passando pelos Ensino Fundamental e Médio.

Outrossim o cultivo às identidades é também uma das funções da escola do campo na medida em que trabalha a autoconsciência e os vínculos das pessoas com identidades coletivas, que se formam nos processos sociais. Neste caso, o papel da escola será significativo se ela estiver em sintonia com esses processos vivenciados pelos seus educandos e educadores, sendo ela mesma um processo social que ajuda a construir e fortalecer essas identidades.

Nesse processo de construção dessas identidades, Caldart (2004) aponta mais três aspectos a serem trabalhados pela escola, que são o fortalecimento da autoestima dos sujeitos escolares, em que a principal tarefa é a superação dos processos de alienação e de dominação cultural por meio da proposta emancipatória de Educação do Campo. Há também o fortalecimento da memória e resistência cultural, que tem a ver com a memória coletiva de um grupo, sua consciência histórica e de como esse aspecto deve ser trabalhado nas atividades escolares.

Nesse processo de construção da identidade desses sujeitos destaca-se a militância social, no sentido do seu engajamento em torno das grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, nos processos de transformação social e mesmo da militância política em movimentos sociais etc. Tem-se, enfim, o último aspecto, que é a socialização e produção dos diferentes saberes que a escola movimenta, significando sua não hierarquização, mas relacionando esses saberes entre si e os potencializando para que contribuam na construção da visão de mundo, das identidades e no processo formativo integral do educando.

Identifica-se, assim, o ideário da Educação do Campo, que afirma a necessidade de duas lutas combinadas: pela efetivação do direito, ampliação do acesso à educação e pela escolarização no campo e; pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo, ligada à história, à cultura e às causas sociais e humanas desses sujeitos, reafirmando o dever do Estado e sua responsabilidade em garantir o direito à educação pública e gratuita a esses sujeitos. E não somente reivindicar, mas participar da elaboração das políticas públicas destinadas a eles, tanto em nível nacional, estadual, quanto municipal.

Assim compreende-se que os movimentos e organizações sociais do campo, bem como seus trabalhadores possuem o protagonismo na luta por uma educação emancipatória, que tenha práxis pedagógica transformadora que fundamenta o sentimento de pertença, de identidade sociocultural e permanência desses sujeitos no seu território, com condições dignas para o seu real desenvolvimento.

O protagonismo desses sujeitos²⁰ coletivos e políticos se deu de tal modo que conquistam, por meio de suas lutas organizadas, avanços nos âmbitos legais, de formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o campo, ainda no final da década de 1990, tornando-se sujeitos de políticas públicas, no que se refere ao movimento de pressão histórica

²⁰ Convém, ainda, destacar a compreensão de quem são esses sujeitos do campo: trabalhadores rurais, agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, povos das florestas, acampados e assentados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e até mesmo os ciganos (COUTINHO, 2009).

sobre o Estado para que esse viesse a estabelecer respostas às suas reivindicações e lutas históricas.

Some-se aos marcos legais anteriores a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 e a instituição permanente do Grupo de Trabalho de Educação do Campo em 2003.

As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (2002) explicitam a identidade da escola do campo, que não está circunscrita ao espaço geográfico, somente, mas vinculada aos sujeitos do campo, a quem a Educação do Campo se destina, a saber: agricultores familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, povos em situação de itinerância, ciganos, enfim, todos os que residem no campo brasileiro.

Desse modo, além de outros aspectos relevantes trazidos pelas referidas Diretrizes Operacionais, destaca-se a identidade da Educação do Campo que deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, como princípio educativo, como produção material e cultural da existência humana. Para tanto a função da escola é possibilitar a construção e apropriação de conhecimentos a partir da própria realidade do campo, com outro modelo de agricultura, que não o produtivista, mas com matrizes tecnológicas pautadas na agroecologia, além de garantir que as relações sociais e de trabalho ocorram a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem do e no campo.

De fato, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam uma conquista, um avanço real para a Educação Básica do Campo, demonstrados nos artigos que a compõem, sobretudo o art. 2º, o 9, 10 e 11 e 13, que colocam, respectivamente: a identidade da escola do campo vinculada às questões inerentes à realidade do campo, ancorada na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponíveis e nos movimentos sociais na defesa de projetos ligados à qualidade social da vida coletiva do próprio país (artigo 2º); os movimentos sociais e suas demandas poderão subsidiar as políticas educacionais determinando, ao determinar a abertura à participação democrática dos seus protagonistas, além do estímulo à autogestão das escolas do campo, garantindo sua autonomia, de modo solidário e coletivo, no processo de elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino no campo e; a formação de educadores do campo como condição fundamental para o desenvolvimento real das escolas do campo (CALDART, 2002).

De acordo com Caldart (2004) a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Educação Básica nas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) constituiu-se uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo no âmbito da luta por políticas públicas. A outra conquista política, referente à instituição do Grupo de Trabalho de Educação do Campo em 2003, cuja dinâmica inclui a participação de representantes dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, foi importante para incorporação da questão na agenda de lutas de um número cada vez maior de trabalhadores do campo, pressionando, por sua vez, a sua incorporação na agenda governamental do Estado, nas três esferas administrativas.

Entretanto, se por um lado houve o avanço da legislação educacional do campo, e como reflexo dessas conquistas ocasionadas pelas lutas dos movimentos sociais, por outro a garantia de sua efetivação ainda se constitui desafio tanto para os movimentos sociais como para o Estado, haja vista ainda existirem escolas sucateadas, abandonadas, sem infraestrutura mínima necessária para seu funcionamento. Ademais, ainda persiste arraigado em muitos gestores públicos, como opção política, inclusive, o imaginário de inferioridade do campo, para onde costumam destinar as sobras do urbano (mobiliários, acervos bibliográficos, meios de transporte escolar, por exemplo), e alocar os educadores que não são concursados, com baixa remuneração e condições de trabalho precárias (MOLINA, FREITAS, 2011).

Inclusive, em pesquisa recente Molina e Freitas (2011) evidenciam tais condições e relatam os dados percentuais acerca das taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que até 2011, estava em torno de 23,3% na zona rural, dados três vezes superiores aos da zona urbana, de 7,6%, além de afirmarem que um dos maiores problemas que persistem no âmbito da Educação Básica do Campo é insuficiência de oferta educacional, que ocorre somente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de forma precária.

A precariedade da oferta educacional, aliada a outros fatores manifestos e originados da questão agrária, tem trazido consequências, que merecem atenção especial, tanto do Estado como dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos e trabalhadores que nele residem. Dentre essas consequências, destaca-se o fato de que a juventude do campo tem evadido do ambiente escolar (muitos não concluem o Ensino Fundamental, consequentemente não ingressam no Ensino Médio, tampouco, chegam às universidades públicas). A outra consequência corresponde aos altos índices de distorção idade-série no campo, já manifestos desde o Ensino Fundamental, devido à precariedade da oferta de educação básica do campo,

pela ausência de uma proposta curricular que reflita os seus anseios e especificidades em muitos estados e municípios brasileiros.

Essa realidade adversa da oferta de Educação do Campo, sobretudo no nível Básico, mostra que a conquista do marco legal é tão fundamental quanto a garantia de sua aplicabilidade pelo Estado, cujos obstáculos e desafios repousam, justamente, e contraditoriamente no seu objetivo de manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica, no seio da Sociedade Política e da Sociedade Civil.

Assim, em conformidade com Caldart (2004), entende-se que a Educação do Campo somente se tornará realidade, como ideário e paradigma emancipatório de sujeitos e trabalhadores do campo, bem como projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais, de onde se originou como práxis pedagógica. Contudo essa premissa também não significa afirmar que a Educação seja um projeto de educação apenas das pessoas que participam dos movimentos sociais, ou que nesse debate não caiba o Estado.

3.2 Educação do Campo como política pública nacional (2003-2016)

O contexto de surgimento da Educação do Campo como práxis pedagógica oriunda dos movimentos sociais se deu mediante uma relação contraditória desses movimentos com o Estado brasileiro. Este, apesar de, histórica e hegemonicamente, organizar as classes dominantes e desorganizar as classes dominadas, poderá, não por iniciativa própria, mas por meio de contestações organizadas e recorrentes das classes dominadas, ser disfuncional aos interesses de uma burguesia intransigente e dar respostas, com medidas formuladas e implementadas, que visem a mitigação desses conflitos para manter sua própria ordem e hegemonia dentro de uma lógica capitalista (POULANTZAS, 1977; 2000; PASTORINI, 1997).

Desse modo, essa relação contraditória leva a uma instância de negociação e outorgamento que, segundo Pastorini (1997), significa que o Estado, como consequência do processo de luta e negociação, incorpora algumas demandas das classes dominadas, dando, dessa forma, respostas a uma parcela de suas reivindicações, outorgando serviços, assistência social, direitos etc. Entretanto, como troca esses sujeitos demandantes legitimam o Estado e a ordem estabelecida, sendo que esse processo pode se dar de forma explícita ou implícita. Assim, as políticas públicas surgem como síntese do processo de demanda-luta-negociação-

outorgamento, que mostrará também, que o Estado, para evitar as lutas sociais, eventualmente se antecipa às demandas sociais, incorporando-as na sua agenda política e governamental, o que demonstra a presença dessas lutas sociais na gênese de determinada política pública, cuja dinâmica de formação implica os diversos sujeitos sociais e aqui, nesta reflexão, evidenciados pelos movimentos sociais do campo.

De acordo com Arroyo (2004) o Estado brasileiro, por intermédio do MEC, passa a conduzir uma agenda específica para a Educação do Campo, nos primeiros anos do século XXI, ao reconhecer a urgência de colocar a educação para os sujeitos do campo como política pública, fruto da luta dos movimentos sociais em colocar o campo na agenda pública, fazendo com que os estados e particularmente os municípios percebessem que a gestão da chamada Educação Rural exige uma redefinição profunda em suas estratégias e diretrizes políticas educacionais.

Arroyo (2004) traz, ainda, alguns elementos significativos para se analisar a urgência de se incorporar a Educação do Campo à agenda governamental brasileira, considerando que se chega à alvorada do século XXI sem soluções efetivas para o problema da garantia da Educação Básica do Campo. Dentre esses elementos, pode-se por em relevo os seguintes: a recuperação do atraso; trato menos privado ao público; condução menos mercantil à Educação do Campo; o campo exige outras políticas públicas; políticas públicas como garantia de direitos.

No que se refere à ideia de recuperação do atraso, realmente a Educação do Campo apresenta um quadro crítico, evidenciado pela sua histórica precarização em todos os níveis de ensino, em que uma das causas é a visão de campo ainda presente na formulação de políticas compensatórias, que deve ser superada. E, assumir a Educação do Campo na agenda pública exige conhecer seus marcos teórico-políticos e metodológicos, bem como sua realidade. Para tanto, é necessário que o Estado estabeleça parcerias com universidades, agências de fomento à pesquisa, para o desenvolvimento de pesquisas e análises sérias que venham orientar os diversos sujeitos governamentais, como os Ministérios, secretarias estaduais e municipais de educação, Conselhos de Educação, para que uma visão para além da urbanocêntrica oriente a formulação de políticas, a formação de profissionais e reoriente as propostas curriculares e a produção de material didático adequado à realidade das escolas do campo. Além da parceria citada, é fundamental a participação dos movimentos sociais também nessa construção, como já fora evidenciada na seção anterior deste capítulo.

Ao referir-se ao trato menos privado ao público, Arroyo (2004) refere-se à reprodução do uso privado do público ser uma das determinantes mais perversas na

reprodução do atraso e da precarização da educação sob o paradigma rural e que requer da agenda pública criar mecanismos de superação da política privatista do público e garantir efetivamente o direito à educação pública, de qualidade, disponibilizando financiamento público, garantindo estruturas prediais, materiais escolares, além de valorizar a formação dos professores das escolas do campo.

A condução menos mercantil à Educação do Campo, diretamente ligada ao elemento anterior, significa o Estado assumi-la como tarefa pública, e não como fim de satisfazer aos interesses do capital, para o qual, historicamente, as políticas públicas de caráter compensatório têm buscado atender à demanda por qualificação de trabalhadores e técnicos com vistas à expansão do agronegócio, o que ainda é bastante presente na gestão de políticas de educação no Brasil.

Considerando o contexto das políticas compensatórias para a Educação do Campo, Arroyo (2004) afirma ainda, que a política priorizada nos últimos anos tem sido a de nucleação de escolas e traslado, deslocamento da infância e juventude de seu contexto social e cultural. O que tem sido uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da modernização conservadora da agricultura e na expansão do agronegócio no campo.

Sendo assim, a defesa dos movimentos sociais do campo por uma urgente política pública de Educação do Campo evidencia a luta pela sua permanência na terra e, conseqüentemente de sua cultura, identidade, saberes e valores em que as políticas públicas realmente valorizem a educação pública no campo que ultrapassa a visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

Chega-se, então, ao outro elemento de análise de Arroyo (2004): o campo exige outras políticas públicas. Significa dizer que uma nova consciência política é exigida, a qual carrega uma orientação humana que se contrapõe ao esvaziamento do campo pelo agronegócio e introduz uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade dos sujeitos do campo.

Não há, dessa forma, lugar para as políticas improvisadas, pontuais, corretivas, nem compensatórias, mas políticas que deem conta da “complexa e esperançadora dinâmica do campo” (ARROYO, 2004, p. 98) e os movimentos sociais pressionam o Estado por novas políticas públicas, que superem as formas precárias de sua gestão. Outra política e outra gestão se impõem, novas posturas, novas estratégias e novas diretrizes para a garantia da educação como direito aos sujeitos do campo. Nesse sentido, é necessário que as políticas

públicas venham, de fato, garantir direitos, afirmando sua autonomia em relação a qualquer troca e a lógica da mercantilização da educação. É no terreno dos direitos que as políticas públicas encontram sua função e, nesse processo, os movimentos sociais, ao pressionar o Estado por políticas públicas, tornam-se grandes educadores coletivos de uma nova consciência política desses direitos.

Será nesse terreno político dos direitos que terá sentido um outro diálogo entre a diversidade dos sujeitos do campo e as agências públicas e diversos entes federativos do Estado, no que se refere ao pensamento educacional, a reorientação curricular, a produção de material didático e a formação dos educadores para além da visão urbanocêntrica de adoção de políticas paliativas, compensatórias, mas movidas pela lógica dos direitos fundamentais. O que significa que o Estado no que se refere à educação deve assumir e legitimar a consciência dos sujeitos do campo, podendo significar também a valorização e integração pelo Estado e por suas administrações públicas, na formulação de políticas públicas da Educação do Campo como práxis pedagógica dos movimentos sociais do campo, devendo também o Estado assumir como seu dever e responsabilidade a garantia do direito à educação pública aos sujeitos do campo, através de leis, disponibilização de recursos financeiros e políticas públicas.

Considerando as singularidades já expressas acerca da formação social brasileira, será somente em 2003, no início do então Governo Lula da Silva, apesar de suas contradições, que a Educação do Campo passará a integrar a agenda governamental federal efetivamente, com a adoção de um conjunto de medidas formuladas e executadas com vistas ao atendimento das demandas, como estratégia de ação planejada e avaliada em que Estado e Sociedade Civil, desempenham determinados papéis, contudo apresentando, ainda relações de reciprocidade e antagonismos.

Desse modo, como medida preliminar dessas ações tem-se a instituição, pelo Ministério da Educação, da Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004, conforme assinalado em documento oficial (BRASIL, 2008; 2010).

Assim, como primeiras medidas no período supramencionado, o Estado brasileiro, com vistas a dar respostas à referida demanda, adota, fórmula e implementa políticas públicas específicas aos sujeitos do campo, bem como passa a apoiar as suas iniciativas pedagógicas, reconhecendo suas singularidades e necessidades. Destaca-se a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo em 2007, em âmbito consultivo e de assessoramento ao

MEC, que procedeu ao diagnóstico e estudo das experiências e iniciativas populares existentes de organização escolar de Educação do Campo com uma proposta emancipatória.

Dentre tais iniciativas, referendou-se, com determinadas limitações e filtros, as ações educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Comissão Pastoral da Terra, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, Movimento Eclesial de Base, os Centros Familiares de Formação por Alternância e outros. A singularidade da proposta pedagógica dessas experiências está centrada na Pedagogia da Alternância e sua metodologia baseada em dois tempos e espaços formativos, que alternam as atividades didáticas entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, de modo que venham a garantir a adequação do calendário escolar à natureza organizativa do trabalho no campo, bem como seu calendário agrícola (BRASIL, 2008; 2010).

Mister mencionar que no final da primeira década do século XXI surgiram mais dois marcos legais importantíssimos ao processo de sistematização e consolidação de uma política educacional do campo: o Parecer nº 1/2006, que reconhece os dias letivos de alternância e o Decreto Presidencial nº 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este último marco legal alçou a política de educação do campo a uma política de Estado, conforme disposto em seu artigo 1º sobre a destinação da ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior, a ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios.

De acordo com Molina e Freitas (2011) a relevância do o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 está no reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto à obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atendam, cumpram e garantam as especificidades necessárias dessa universalidade.

Ainda, a legitimação do referido Decreto constitui-se em um importante instrumento de pressão dos movimentos sociais diante dos poderes públicos, principalmente os municipais, que geralmente têm mais resistências à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, além de sua relevância para ampliação de ações inovadoras em curso.

Esses marcos legais também representam um avanço no que diz respeito às concepções que orientam a elaboração de políticas públicas e a existência da base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo, repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades em que a Educação do Campo se efetiva.

Conforme fora dito anteriormente, em face das pressões dos movimentos e organizações sociais do campo por educação, o Estado acabou reconhecendo algumas experiências e passou a desenvolver políticas públicas para o campo a partir dessas experiências, que também se constituem conquistas dos movimentos sociais na sua luta em favor do direito à Educação do Campo. (SANTOS; SILVA, 2016).

Dentre os principais programas de educação conquistados pelas lutas dos movimentos sociais do campo, além do PRONERA, durante o período de 2003 a 2016, dá-se destaque ao Projovem Campo Saberes da Terra, ao Programa de Apoio à Formação Superior às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e ao Programa Nacional de Educação Campo (PRONACAMPO), os quais serão abordados em suas principais características a seguir, embora nenhum desses programas se constituam em objeto específico desta dissertação.

Ressalta-se que o destaque à tais políticas públicas se deu por conta de que, em certa medida as mesmas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e demonstram a crescente necessidade de garantir que no campo haja projetos que tenham como referência a sua cultura, identidade e também forma organizativa do trabalho no campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 16 de abril de 1998, pela Portaria nº 10/1998, pelo Ministério Extraordinário de Reforma Fundiária, embora, em 2001, o Programa tenha sido integrado ao INCRA.

O PRONERA foi criado ainda no governo FHC como resposta do Estado às pressões dos movimentos sociais do campo, no contexto de lutas e atividades de intensa mobilização como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em Brasília, na UnB, em 1997, sendo decisiva a pressão feita pelo MST para a sua estruturação e liberação orçamentária do Estado para a sua implementação (MOLINA, 2003; SANTOS; SILVA, 2016).

Conforme já fora dito, o I ENERA foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade Nacional de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo de socializar as experiências em educação nos assentamentos de várias regiões do Brasil em conjunto com professores universitários de inúmeras universidades públicas, em caráter informal. O I ENERA também teve como objetivo pressionar o Estado pelo cumprimento do direito à Educação nas áreas de assentamento da Reforma Agrária, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996.

Como primeiro resultado do I ENERA foi realizado pelo INCRA o I Censo da Reforma Agrária em 1998, em parceria e sob coordenação da UnB, que teve como resultado dados que mostravam o alto índice de analfabetismo nas áreas de assentamento da Reforma Agrária. E com base nesse Censo e com as experiências do I ENERA, das ações e parcerias das universidades brasileiras por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e de movimentos sociais como MST, CONTAG, o governo federal criou o PRONERA, pela Portaria nº. 10/1998.

De acordo com Rocha (2007) o PRONERA se tornou um marco na luta pela educação dos sujeitos do campo, no âmbito legal e institucional, e o I ENERA como marco inicial de espaço de representação, negociação e de interlocução pública dos movimentos sociais do campo, possibilitando novos horizontes e pressionando o Estado a fazer concessões às reivindicações dos movimentos sociais para a educação dos trabalhadores do campo.

Assim, para os sujeitos do campo, seus trabalhadores e trabalhadoras, a organização significou e significa o acesso ao direito à educação, à alfabetização, à elevação da sua escolaridade, ao possibilitar-lhes a apropriação de conhecimento científico e formação política que fortaleceu sua luta pela transformação da sociedade. Mesmo diante das limitações das desigualdades sociais ainda presentes na realidade do campo e dos assentamentos da Reforma Agrária, o referido Programa tem contribuído para recuperar a dignidade desses sujeitos e trabalhadores do campo, demonstrando seu compromisso com a democratização do acesso à educação e à escolarização a esses sujeitos.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi criado em 2007 (SANTOS; SILVA, 2016), no âmbito da SECAD pelo MEC, sendo mais uma conquista dos movimentos sociais do campo junto ao Estado. O referido Programa foi criado com o objetivo de formar educadores do próprio campo e de seu projeto inicial participaram, além das universidades públicas, os movimentos sociais do campo, com o objetivo de criar cursos de licenciatura em Educação do campo a fim de promover a formação de educadores, por área de conhecimento, para atuarem nas escolas de Educação Básica do campo.

Inicialmente o Procampo foi implementado como projeto-piloto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade de Brasília (UnB) com a intenção de fortalecer as licenciaturas em Educação do Campo, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, valorizando temas significativos para a valorização da identidade e realidade dos sujeitos e educadores do campo e com vistas à contribuir com o seu processo de emancipação humana.

O Procampo possui uma relevância que pode ser observada na medida em que a referida política de formação docente reconhece a necessidade de formação inicial para os educadores que atuam nas escolas do campo, contribuindo para o debate em torno das questões educacionais relativas ao campo que, historicamente tem sido tratado como sinônimo de atraso em relação centros urbanos, com ações governamentais que desconsideraram a história, a memória, os currículos, interesses e necessidades dos sujeitos do campo (SANTOS; SILVA, 2016).

De acordo com Molina e Freitas (2011), a proposta curricular do Procampo está organizada metodologicamente por alternância e objetiva integrar a atuação dos formandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, nos espaços formativos escolares e nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.

O perfil formativo do Procampo possui três dimensões que são a habilitação para a preparação para a docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e gestão dos processos educativos comunitários, relacionadas entre si e que decorrem da própria da Educação do Campo.

Outra contribuição do Procampo com política pública destinada à formação de docentes no campo é que a mesma atende, mesmo de forma limitada, as demandas históricas apresentadas pelas escolas do campo no que concerne à necessidade de educadores com formação específica em Educação do Campo que os possibilite entender a realidade do campo que, segundo Santos e Silva (2016, p. 141) trata-se de “um campo pressionado pelo modelo econômico excludente e que exige dos seus sujeitos, educadores e lideranças dos movimentos sociais, uma intensa capacidade de resistência”.

O Programa Saberes da Terra foi implementado no âmbito do MEC, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, para dar respostas às reivindicações dos movimentos do campo organizados e aos conflitos oriundos dessa luta histórica pela educação do campo de qualidade, para aqueles jovens e adultos que não puderam dar sequência aos estudos ainda no Ensino Fundamental.

A primeira etapa de execução do referido Programa foi iniciada em dezembro de 2005, em doze estados de Federação (Bahia, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina), em de parceria com as secretarias estaduais de educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), movimentos e organizações sociais do campo que integravam os fóruns estaduais de educação do campo. Também se constituíram parceiros

desta ação integrada: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Trabalho Emprego, Ministério do Meio Ambiente, Ministério de Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2008; 2010).

Dentre os objetivos e finalidades do referido Programa constam em proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio da elevação da escolaridade com vistas à conclusão do Ensino Fundamental, aliado à qualificação social e profissional em Produção Rural Familiar, potencializando a ação desse jovem agricultor familiar para o desenvolvimento sustentável e solidário, tanto em suas famílias quanto em suas comunidades, por meio de atividades pedagógicas que estejam em conformidade com o que preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de 2002 (BRASIL, 2008; 2010; SAPELLI, 2011).

A primeira experiência piloto do Programa Saberes da Terra durou o biênio de 2005-2006. O Programa passou, ainda, por uma integração em 2007, resguardada sua autonomia político-pedagógica, resultando desse processo a instituição do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, cujo objetivo original tem sido promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão, organizado em quatro modalidades, a saber: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Trabalhador e o Projovem Campo – Saberes da Terra. (BRASIL, 2008; 2010).

Uma característica do Projovem Campo Saberes da Terra é o fato de que sua coordenação nacional definiu que ele seria desenvolvido, em regime de colaboração entre os entes federados (estados ou municípios brasileiros), prioritariamente junto àqueles pertencentes aos Territórios da Cidadania, considerando, também, a parceria com outras instituições públicas e movimentos sociais. O Projovem Campo – Saberes da Terra, em 2008, passa a ampliar sua abrangência para vinte e dois estados brasileiros, somando-se aos anteriores, o Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Amazonas.

Outro aspecto a destacar quanto ao marco regulatório do Programa, para a versão 2008, é que o mesmo passou a ser por Medida Provisória nº 411/2007, a qual prevê a implantação de um comitê gestor para cada modalidade do Projovem (Campo, Urbano, Adolescente, Trabalhador); a contratação de profissionais em âmbito local; transferência de recursos financeiros pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a execução de ações, além do auxílio financeiro bimestral aos educandos do Programa, totalizando doze bolsas-auxílio (BRASIL, 2008; 2010; SAPELLI, 2011).

Quanto à concepção, a proposta pedagógica do Projovem Campo – Saberes da Terra procura manter-se coerente às reivindicações dos movimentos sociais do campo e com enfoque territorial na perspectiva da sustentabilidade, com vistas à valorização da agricultura familiar de base agroecológica, sob o paradigma solidário da sustentabilidade, relacionando educação, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, voltado para o trabalho e economia solidária, por meio da qualificação profissional.

No que se refere aos aspectos legais, além das Resoluções sequenciadas que regulamentam cada versão, o Programa buscou sustentação na Lei 9.394/1996, especificamente nos artigos 28, 39 e 41, que regulamentam a Educação do Campo e a Educação Profissional, essa última, ofertada sob forma de qualificação profissional em Produção Rural Familiar, conforme estabelecido pelo Arco Ocupacional do projeto político-pedagógico do Programa (BRASIL, 2008; 2010).

Na sequência a estrutura curricular do Programa buscou referendar a proposta de um currículo integrado, pelo Eixo Articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, cuja efetivação ocorre por meio dos seus cinco eixos temáticos, os quais aglutinam situações cotidianas dos agricultores familiares. Nesses eixos temáticos as áreas do conhecimento são chamadas à dialogar entre si e com os mesmos, com vistas à compreensão de novos significados e práticas sociais, cuja orientação do seu desenho curricular está voltada para a execução por meio dos tempos e espaços formativos, com a aplicabilidade da metodologia da Pedagogia da Alternância, que é a matriz pedagógica de organização dos tempos e espaços formativos para a realização do processo de ensino e aprendizagem no Tempo Escola e Tempo Comunidade, para atender a carga horária total do Programa, que é de 2.400 horas, organizada em 1.800 horas para o Tempo Escola e 600 horas para o Tempo Comunidade.

Dentre outras ações do Projovem Campo – Saberes da Terra consta a Formação Continuada dos Professores, educadores, coordenadores pedagógicos, enfim, sujeitos pertencentes ao Programa, estando desde o seu início sob a responsabilidade das instituições de ensino superior públicas, em parcerias estaduais e municipais dos sistemas de ensino.

Quanto ao Monitoramento e Avaliação do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, sua supervisão e acompanhamento das ações são aspectos fundamentais na gestão, uma vez que permitem o seu monitoramento, tanto pelo ente executor (unidades federativas e Distrito Federal) quanto pela SECAD/MEC, por meio do gerenciamento do fluxo e utilização dos recursos financeiros, além da verificação do alcance das metas previstas, ao identificar os processos e resultados, comparando dados de desempenho. O processo de Monitoramento do

Programa permite, também, identificar dificuldades na execução das ações, buscando a redefinição de estratégias de implementação, com vistas ao êxito do Programa.

No que se refere à gestão e estrutura operacional, o Programa busca referência nos princípios da gestão democrática e autônoma, organizada de forma colegiada, contemplando mecanismos de participação e controle social, servindo enquanto instrumento de construção, revitalização e fortalecimento dos Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo, de modo que a sua gestão está organizada em três instâncias, nacionalmente: Comitê Gestor Interministerial (gestão em nível federal); Comitê Pedagógico Nacional (composto pelas equipes técnicas e pedagógicas dos Ministérios) e; Coordenação Executiva Nacional, sob condução da SECAD/MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo (BRASIL, 2008; 2010).

A implementação do Programa está sob responsabilidade das secretarias estaduais de educação, seus entes executores, cabendo-lhes, mediante o estabelecido nas Resoluções relativas a cada versão, as seguintes atribuições, conforme seu Projeto Base e Projeto Político-Pedagógico, respectivamente (BRASIL, 2008; 2010):

- a) As Secretarias Estaduais de Educação, em articulação instituições públicas de Ensino Superior (IES), movimentos sociais do campo, com experiências em fóruns e comitês de educação do campo, deverão constituir uma Comissão Pedagógica, com o objetivo de articular as ações pedagógicas do Programa;
- b) A formação dos educadores permanece sob a responsabilidade das IES públicas, bem como prover a equipe administrativa e pedagógica de condições necessárias para o desenvolvimento do Programa;
- c) Designar a coordenação estadual do Programa (composta por coordenador(a) geral, coordenadores de turma e Comissão Pedagógica).

Sob o aspecto financeiro, a fonte financiadora do aludido Programa é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que garante auxílio financeiro para o desenvolvimento das ações do Programa. Dentre as ações financiadas estão o deslocamento dos profissionais do Programa para as formações continuadas; contratações de qualificadores profissionais; aquisição de materiais e insumos para a realização dos Projetos de Produção Agroecológica; aquisição de gêneros alimentícios; acompanhamento técnico-pedagógico aos educandos no Tempo Comunidade; transporte escolar de educandos para o Tempo Escola;

certificação de educandos²¹ e; o pagamento bimestral da bolsa-auxílio aos educandos (BRASIL, 2008; 2010).

No caso do Programa Federal Projovem Campo – Saberes da Terra, apesar de sua concepção buscar afinidade com as demandas, prerrogativas e reivindicações dos movimentos sociais, buscando construir uma visão crítica da realidade, por meio da troca de saberes e da apropriação de tecnologias específicas da agroecologia, observou-se que o processo de implementação dessa política de governo foi marcado por dificuldades de toda ordem.

Dentre essas dificuldades, as mais evidentes são em relação aos espaços disponibilizados pelos gestores municipais, em sua maioria, inadequados para o desenvolvimento das atividades; morosidade na disponibilização tempestiva do material pedagógico e profissional pelos Entes Executores; além do atraso prolongado no repasse financeiro pelo FNDE, dos recursos destinados à aquisição de materiais, bem como para o pagamento das bolsas-auxílio para os educandos, o que acabou gerando alto índice de evasão no Programa, conforme analisou Sapelli (2011).

Ademais, houve embates teóricos em relação à proposta pedagógica do Programa, em relação à compreensão do seu eixo temático, a saber: sustentabilidade e economia solidária, pois muitos afirmavam a inviabilidade da referida proposta no contexto capitalista, mas a estrutura da concepção do Programa já não permitia alterações estruturais no mesmo, que já estava pronto e disseminado nos Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra. O que levou Sapelli (2011) a identificar na Proposta uma pseudoparticipação dos sujeitos que atuavam na ponta do Programa e que a mesma contribuía para o processo de arrefecimento da resistência dos sujeitos envolvidos, inclusive os movimentos e organizações sociais.

Em certa medida, se reconhece que o projeto inicial integrou um processo de discussões entre a sociedade civil e o Estado, o que, *a priori*, possibilitou a presença de alguns elementos correspondentes aos interesses dos movimentos sociais do campo em seu conteúdo programático dos seus cadernos pedagógicos, como se pôde verificar quando da sua caracterização acima, porém, com os devidos filtros que o próprio Estado e seu aparato burocrático se utiliza para filtrar essas reivindicações (POULANTZAS, 1977; 2000).

²¹ De acordo com as Resoluções do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, a certificação dos educandos é de responsabilidade dos Institutos Tecnológicos Federais, ou por outra instituição designada pelo sistema de ensino, seguindo as recomendações do Programa para emissão de certificados, dentre elas, a comprovação de minimamente 75% de frequência dos educandos

Quanto ao processo de formação continuada dos professores, este também se deu de forma descontínua e em meio a descumprimento de prazos estipulados pelos parceiros e instituições formadoras. O que, obviamente refletiu nos resultados a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem do Programa, evidenciando uma política de inserção precária desses jovens, quanto ao seu processo de escolarização, levando, muitas vezes, à consolidação superficial de uma inclusão excludente dos sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, alunos e professores (KUENZER, 2002 apud SAPELLI, 2011).

A partir dessas reflexões o Projovem Campo – Saberes da Terra mostra-se como um espaço/tempo de contradições uma vez que sua proposta não propõe a superação da contradição entre capital e trabalho, dando margem às práticas pedagógicas igualmente contraditórias e acabam ratificando a compreensão de coesão social com vistas a diminuir os conflitos, construindo uma convergência de interesses, admitindo que uma sociedade pode ser desigual dentro de certos limites, evitando, assim, protestos sociais, legitimando o Estado e a conformação da gestão pública aos interesses do capital (SAPELLI, 2011).

Nesse sentido, o Programa pode figurar como uma estratégia de construção de consenso e da visão do Estado como promotor de políticas de igualdade de oportunidades para que os jovens do campo, que não concluíram o Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando, também, a qualificação profissional. De forma simultânea, deixa evidentes as contradições políticas e epistemológicas contidas nos seus materiais pedagógicos, como já mencionado acima.

Verificou-se até aqui que a construção de uma política educacional que reconheça as necessidades e diversidades específicas do campo brasileiro e voltada para atender a sua juventude²² conquistou espaço na agenda política federal, no início do século XXI, especificamente na gestão do Governo Lula da Silva, mesmo em face das contradições e limites impostos pela lógica e interesses do capital.

Mesmo porque, conforme adverte Sapelli (2011), na historiografia brasileira, não há neutralidade, nem falta de intencionalidade quanto às políticas educacionais, sobretudo quando se trata de sua implementação nas escolas do campo, uma vez que os interesses econômicos, políticos e religiosos sempre foram determinantes para a Educação do Campo, tanto em nível nacional, quanto internacional.

²² Conforme pesquisas de Molina e Freitas (2011), já destacadas na seção anterior deste mesmo capítulo, a juventude do campo sofre com a evasão e descontinuidade de seus estudos, uma vez que é a questão central nas políticas educacionais a necessidade de ampliação do acesso à Educação Básica por crianças, jovens e adultos.

Cumpra retomar o entendimento sobre as políticas públicas já posto anteriormente, para o qual as mesmas se constituem uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, articulando vários sujeitos com interesses e expectativas diversos, referindo-se, ainda, a um conjunto de ações ou omissões estatais, baseado em tomada de decisões dentro de um jogo de interesses, limitado e condicionado pelos processos econômicos, políticos e sociais (SILVA, 2005). Tal intervenção, mediatizada pelas lutas sociais ²³, expressa, fortemente, a capacidade administrativa, de governabilidade e de governança para a implementação de decisões governamentais (SHIROMA apud SAPELLI, 2011).

Ainda assim, é possível perceber um certo pragmatismo quando o Estado se movimenta no sentido de dar respostas às demandas por Educação do Campo, já que surge, também, com o intuito de superar algumas dificuldades vivenciadas por agricultores familiares, além da tentativa de saldar a dívida histórica do Estado com a educação dos sujeitos do campo.

E, por fim, destaca-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi criado pelo Decreto nº 7.352 de 2010 e instituído mediante a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, lançado durante o Governo Dilma Rousseff em 2012, tendo como propósito o apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas de educação no campo.

O PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas que visam assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, a formação de docentes, a produção de material didático específico, o acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as suas etapas e modalidades de ensino e encontra-se estruturado em quatro eixos, a saber: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica e; Infraestrutura Física e Tecnológica. O referido Programa agrega outros programas e ações governamentais, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático para escolas do Campo e quilombolas, os quais não se pretende a abordagem (SANTOS; SILVA, 2016).

Por ser um Programa recente, ainda necessita de maior debate no âmbito da Educação do Campo, tanto por movimentos sociais, como pelas universidades e pelo próprio Estado, haja vista que a participação dos movimentos sociais foi restrita no processo de elaboração desta política ao analisar o cenário em que se formaram as políticas anteriores. E, de acordo com Santos e Silva (2016) há ações que envolvem o agronegócio na disputa por

²³ Destaca-se que essas lutas sociais não a tornam estáticas, ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos oriundos dessas lutas

recursos oriundos do Programa, que pode ser evidenciada pela incorporação pela formação profissional concebida pela e para atender aos interesses da agricultura industrial, representadas pelo Pronatec Campo. Essa política constitui, apesar de seus avanços quanto ao apoio às ações de licenciatura em Educação do Campo, a contradição presente nos governos Neodesenvolvimentistas de Lula da Silva e Dilma Rouseff, já abordadas na seção que tratou dos movimentos sociais como sujeitos políticos e de políticas públicas, no segundo capítulo desta dissertação.

Porém, é necessário ressaltar que esses programas federais foram conquistados mediante lutas sociais dos trabalhadores e movimentos sociais do campo, que possuem grande contribuição à oferta de Educação do Campo, mas enfrentam limitações em sua execução, principalmente no que diz respeito à morosidade e à quantidade de recursos financeiros liberados para as suas atividades pedagógicas, de acordo com Molina e Freitas (2011).

Mas, se houve uma determinada conquista na incorporação da Educação do Campo no período supramencionado, a atual quadra política vem, justamente pôr em xeque, esses avanços e conquistas, inclusive os de âmbito legal, evidenciada na agenda do Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016, que dentre outros retrocessos ocasionou a redução considerável dos recursos no orçamento público federal, destinados à continuidade do próprio PRONERA, além das reduções das ofertas dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, dentre outras políticas educacionais.

Ademais, some-se a esta agenda de contrarreformas políticas a precarização das relações de trabalho no campo, as estratégias de enfraquecimento, desmobilização e criminalização dos movimentos sociais e sindicais, tanto no campo quanto na cidade, o que requer, desses sujeitos de políticas públicas no Brasil, uma resignificação e reorganização quanto ao enfrentamento da agenda ultraliberal, em curso no Brasil.

Diante da análise desenvolvida, passa-se a analisar a particularidade maranhense no que se refere à Educação do Campo na agenda governamental do Maranhão e a ação política dos Movimentos sociais do campo, em especial, o MST quanto à garantia de sua efetivação e de políticas públicas nessa área.

4 HÁ UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO? Da ação política do MST à institucionalização no Maranhão (2003-2016)

Este capítulo corresponde à análise dos resultados da pesquisa empírica, subsidiada pela problematização, devidamente fundamentada em um referencial teórico-metodológico, sustentado por sua vez, pelo método do materialismo histórico e dialético, que, como pode-se perceber, encontra-se em processo de construção, uma vez que os dados coletados dos sujeitos informantes da pesquisa, a saber: MST e SEDUC, deram a devolutiva das entrevistas abertas e semiestruturadas no mês de janeiro de 2019.

Assim, como já dito na Introdução desta dissertação, aqui se pretende lançar luz a propósito da pertinência da discussão sobre a evidência, ou não, de uma política estadual de Educação Básica do Campo no Maranhão na contemporaneidade, considerando a periodização entre 2003 a 2016.

E, para a construção dessa resposta, buscou-se discutir seus aspectos fundamentais, com vistas ao correto entendimento do que se propõe este capítulo, que está estruturado em quatro seções, descritas na forma que segue.

A primeira seção aborda as particularidades das frações da burguesia maranhense, vinculadas ao grande capital, que ocuparam o poder durante cinquenta anos da história do Maranhão, ocasionando, dentre outras questões problemáticas, o agravamento da questão agrária.

A segunda seção analisa a ação política do MST e do seu Setor da Educação, entendendo este como um importante articulador e intelectual coletivo dos sujeitos e trabalhadores do campo no Maranhão, seus avanços e limitações.

A terceira seção analisa, a partir de dados coletados na pesquisa documental, bibliográfica e nas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos informantes da pesquisa (o Coletivo de Técnicos da SUPEC; a primeira titular da pasta da Supervisão de Educação do Campo da SEDUCMA e o MSTMA) o processo de institucionalização da Educação Básica do Campo na agenda governamental do Maranhão, considerando o período de 2003 a 2016.

E, por fim, a última seção que propõe a discussão de fechamento do capítulo, que corresponde à resposta à indagação inicial lançada acerca da existência, ou não, de uma política de Educação do Campo no Maranhão, discutida a partir de interesses recíprocos e antagônicos que se entrecruzam e materializam na agenda governamental maranhense para a garantia efetiva deste direito fundamental aos sujeitos do campo maranhense.

4.1 Particularidades das frações da burguesia e o agravamento da questão agrária

O Maranhão do tempo presente vivencia um momento político em que um novo bloco no poder tem se mostrado como viés político e ideológico diferenciado do seu antecessor, prometendo mudanças que, apesar das limitações e conformações do Estado capitalista, tem buscado reconstruir o Estado do Maranhão no sentido de avançar aos cinquenta anos que resultaram em atraso para o seu desenvolvimento e aumento das desigualdades sociais, reconhecidamente pela sua historiografia.

Faz-se necessário lançar um olhar para o passado recente da política maranhense para buscar compreender o presente em perspectiva. Isto é, cumpre analisar as particularidades das frações da burguesia maranhense que se alternaram no poder ao longo dos últimos cinquenta anos que, notadamente, obstaculizaram o real desenvolvimento do Maranhão, ao agravar a questão agrária e que refletiu sobre a oferta de educação pública de qualidade à classe trabalhadora, mormente a residente no campo.

A assertiva supramencionada pode ser demonstrada com a leitura crítica dos dados estatísticos e dos indicadores socioeconômicos do Maranhão durante o período analisado, tanto em nível estadual quanto regional e nacional que, por sua vez, expressam, também, as realizações materiais e não-materiais da totalidade social que difere o campo do modo de vida urbano, conforme ressaltou Coutinho (2009).

Pode-se dizer que o Estado do Maranhão, cuja maioria da sua população reside nas cidades e cerca de 40% reside no campo, possui características eminentemente agrárias e segue economicamente estimulado pela agropecuária e pelo extrativismo, considerando também que sua distribuição economicamente ativa possui maior incidência em ramos de atividade agrícola até o exercício de 2010, ao considerar a análise comparativa entre o período de 2005 a 2016, conforme pesquisas do IBGE (2005 apud MARANHÃO, 2005) e IMESC (2018) a respeito.

Contudo, devido aos efeitos combinados do que o IMESC (2018) denomina de superciclo de *commodities* em nível internacional, à recessão, à crise fiscal e político-institucional em nível nacional e aos graves impactos da estiagem que afetou o Nordeste e em particular, o Maranhão em 2016, pode-se perceber que houve um decréscimo das atividades ligadas à agropecuária em relação aos anos anteriores, acerca da população economicamente ativa do Estado por setor de atividades econômicas.

Ademais, pode-se depreender, ainda, dos dados estatísticos coletados do IMESC (2018) que o Produto Interno Bruto (PIB) estadual do Maranhão, entre o período de 2010 e

2016, no que se refere à variação acumulada, ficou na terceira posição entre os estados do Nordeste e (em comparação ao exercício de 2005, em que o mesmo ocupou o quarto lugar no ranking nordestino) posicionado atrás de Paraíba e Piauí, mantendo, entretanto, a oitava posição em nível nacional, estando atrás do Piauí e à frente do Pará.

Porém é necessário notar que, apesar do Produto Interno Bruto (PIB) estadual ter elevado de posição no *ranking* nordestino e do enorme potencial agrícola, sabe-se que o Estado do Maranhão ainda figura entre os mais desiguais do Brasil, e seus indicadores sociais demonstram a assertiva, haja vista o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ser de 0.683, estando à frente apenas de Alagoas. E no que se refere ao Índice de Exclusão Social (IES), dos 100 municípios mais pobres do Brasil, ao Maranhão pertencem 35 deles, sendo que o campo ainda detém os mais baixos índices sociais do Estado (MARANHÃO, 2005). Já com o último Censo do IBGE (2010) observa-se que esses dados numéricos não se alteraram muito, onde o IDH, em 2010, pontou 0.639, permanecendo o Maranhão à frente apenas de Alagoas novamente.

É importante trazer esses dados estatísticos e indicadores socioeconômicos acima para uma análise efetiva em relação ao período atual, uma vez que os mesmos mostram que, basicamente, no referente ao Índice de Desenvolvimento Humano, o Estado do Maranhão obteve um decréscimo entre 2005 e 2010 e em 2016, o que demonstra um fato fundamental: a manutenção da desigualdade social e da miséria no Estado, como resultante da condução política das frações burguesas do bloco no poder que esteve à frente da política do Maranhão por cinquenta anos, demarcando também, o seu descaso quanto à elaboração e implementação de políticas públicas efetivas de erradicação da pobreza, do analfabetismo, dentre outros importantes índices sociais do Maranhão.

A observação atenta a esses dados quantificáveis demonstram, também, os resultados do direcionamento político que teve o Maranhão, onde, durante cinquenta anos, permaneceu sob a regência do bloco no poder denominado Grupo Sarney que, ao tomar as rédeas do poder político no Estado, apresenta-se como um novo projeto de desenvolvimento, o “Maranhão Novo”, sob égide de José Sarney (desde 1965) que pretende imprimir uma série de rupturas, que ele disse fazer, aos critérios de um estado dinástico ao mostrar-se como oposição às oligarquias do Maranhão ao referir-se ao Vitorinismo. O que marcaria a diferença de gestão entre ambos os governos, segundo Gonçalves (2000).

Entretanto, o curso da história política, social e ética, bem como os rumos que tomaram o dito desenvolvimento no Maranhão, mostrará que, apesar do contraponto que

imprimiu à sua política, declarada “Maranhão Novo”, em relação à de Vitorino Freire²⁴, a que denominara de um “Maranhão que é arcaico, que é marasmo, que é ganância” (SARNEY, 1970 apud GONÇALVES, 2000, p. 40), o que José Sarney restaura mesmo é o estado dinástico, mas agora por critérios simuladamente contrários àqueles adotados no Maranhão vitorinista. Ou seja:

José Sarney retorna às modalidades do *estado dinástico* ao recompor no exercício de poder os laços de consangüineidade, parentesco e pessoalidade. A pretensa ruptura com o que denominou de “*nepotismo e carrancismo*” (SARNEY; 1970:45) referidos a um *estado dinástico*, é o dispositivo que se converte na reabilitação desse mesmo Estado (GONÇALVES, 2000, p. 181). (Grifos nosso).

Destaca-se que a vitória oposicionista que levou José Sarney ao comando do Maranhão em 1965 contou com o apoio decisivo da Ditadura Empresarial-Militar, instalada no Brasil em 1964, que reprimiu as mobilizações sindicais e populares em defesa das chamadas Reformas de Base, quais foram: Agrária, Educacional, Urbana, além do controle do capital estrangeiro etc. (COSTA, 2002). Em síntese: saía de cena a Oligarquia Vitorinista e formava-se a Oligarquia Sarney, que cresceu e se fortaleceu à sombra do bloco no poder da época, em nível nacional, a Ditadura Militar.

Ainda de acordo com Costa (2002) a ascensão do Grupo Sarney significou, ainda, a incorporação do Maranhão ao projeto autoritário, excludente e repressor do Regime da Ditadura Militar e, obviamente, ao seu projeto de modernização conservadora, gerando uma maior expansão ao capitalismo monopolista no território da Amazônia Legal. O que acirrou as desigualdades sociais e econômicas, causando a aceleração do processo de concentração fundiária, aumento da violência no campo, a grilagem e a expulsão dos trabalhadores de suas terras, intensificando de forma brutal os conflitos no campo em todo o Maranhão. Entretanto, o que as forças e mídia conservadoras da época veiculavam era que o Maranhão Novo trazia um momento de prosperidade e modernização, já que a economia crescia a índices elevados, garantindo desenvolvimento com justiça social. Resta perguntar: justiça a quem? Favorecimento de quem?

²⁴ Destaca-se que a política estadual do Maranhão, até o limiar dos anos 1960, era dominada por outro bloco no poder, outro grupo oligárquico, sob o comando do senador Vitorino Freire, que comandou com mãos de ferro o Estado, com o apoio de coronéis detentores de grandes latifúndios no interior, dos grandes comerciantes e industriais (fração da burguesia maranhense à época), além de utilizar a máquina do governo para beneficiar seus aliados, reprimindo com imensa violência as manifestações da classe trabalhadora, operando fraudes nas eleições, para garantir que seus candidatos obtivessem vitória nos pleitos eleitorais, conhecido como Tempo da Ocupação. Naquele período foi organizada uma ampla e heterogênea aliança política chamada Oposições Coligadas, que mobilizou a população contra os desmandos do vitorinismo e, depois de muitos conflitos e embates eleitorais (a exemplo da Greve de 1951), a frente única oposicionista elegeu José Sarney ao governo do Estado em 1965, onde se manteve (alternando as frações da burguesia que, em torno dele giravam) até os primeiros quinze anos do século XXI (COSTA, 2000).

Assim, José Sarney, ao longo da história política do Maranhão, já legitimado e consagrado no campo político, passa a ser definido como pai político num sentido mais amplo, que extrapola a relação consanguínea, definindo uma cartografia de parentesco social ampliado, permeado de correlação de forças e relações de interdependência entre os membros do Grupo Sarney, conforme destacou Gonçalves (2000), em *A Reinvenção do Maranhão Dinástico*.

De acordo com Gonçalves (2008) há tensão nesse processo, pois os filhos biológicos, além de o serem social e politicamente (sobretudo Roseana Sarney, herdeira do legado e controle político do Maranhão por este pai político), não são os únicos, posto que Sarney passa a ter aliados que figuram como “filhos políticos”, não somente mantendo-se, mas perpetuando-se, por esta estratégia, no poder do Estado do Maranhão por cinquenta anos, sendo vasta a sua prole política, que alternou o poder, bem como as frações da burguesia nela presentes.

Acerca do Grupo Sarney, que segue, mantendo-se no poder desde os anos 1965 até os primeiros quinze anos do século XXI, indaga Costa (2002) o que realmente seria esse “Novo Tempo” apregoado pela Oligarquia Sarney, ao que a resposta o próprio autor evidencia que os governos estaduais que o sucederam seguem comprometidos com a lógica da expansão do capitalismo, que norteou o discurso de desenvolvimento, crescimento econômico e a modernização no Maranhão. Entre as décadas de 1970 e 1980, o fato que materializou o referido comprometimento foi a implementação de projetos do Programa Grande Carajás (com ênfase à ferrovia da Companhia Vale do Rio Doce e a instalação multinacional ALUMAR no município de São Luís), cujo mote foi a geração de milhares de empregos, o que resultaria na elevação das condições de via e de trabalho para a população maranhense.

Já na década de 1990, o Grupo Sarney reinventa sua estratégia de permanência no poder e traz, para a cena política, a proposta do Programa Novo Tempo, com a filha (biológica, política e social) da Oligarquia, Roseana Sarney, que anuncia, entre as suas principais medidas, o investimento industrial em polos regionais de desenvolvimento, que resultaram em alguns projetos como o Projeto Salangô no município de São Mateus, o crescimento do turismo, associado à espetacularização da cultura popular, dentre outros, como a tentativa de doação do Banco do Estado do Maranhão.

Cumprir lembrar que tais medidas seguem atreladas à lógica neoliberal, marcadas pela Reforma Administrativa implementada naquele período, com ênfase na criação de gerências regionais, no apoio à grande agricultura de exportação em detrimento da agricultura

familiar, de modo que as frações da burguesia local exaltavam o discurso oficial, pois estaria trazendo uma nova fase de enriquecimento, os indicadores sociais estariam substancialmente incrementados, o que demonstraria a elevação das condições de vida da população no campo e na cidade. Resta, novamente, saber: qual população?

Acerca da Reforma Administrativa implementada no período de 1998-2002 no Maranhão, pode-se afirmar que a mesma se constituiu de estratégia governamental para reestruturação e reorganização do sistema de dominação política e social, criando uma ilusão de participação e cidadania, com a construção de canais de diálogos e colaboração entre governo e lideranças, movimentos e organizações sociais, conjugada à adoção de políticas compensatórias. Mister ressaltar que a aludida Reforma seguiu ladeada das velhas práticas e estratégias de utilização da máquina estatal para garantir a continuidade do poder estabelecido, mediante a permanência da corrupção, do clientelismo, do favorecimento de aliados políticos e parentes, bem como a repressão e violência às lutas e movimentos sociais que mantiveram uma postura de enfrentamento e resistência às referidas estratégias, com vistas ao enfraquecimento e fragmentação desses últimos (COSTA, 2002; MATIAS, 2002).

Outra importante estratégia utilizada pela fração burguesa do Grupo Sarney como bloco no poder, durante os seus cinquenta anos de vigência, foi o domínio dos meios de comunicação de massa e a utilização indiscriminada de *marketing* numérico (que adulterou os indicadores sociais da realidade durante esse longo período), com intensa propaganda das ações do governo, que Costa (2002, p. 21) chamou de “política do espetáculo”, uma vez que o aparato midiático no Maranhão é de pertencimento da fração burguesa aliada do Grupo Sarney (até os dias atuais, inclusive). Também pode-se destacar, dentro do contexto do controle midiático, o investimento político e simbólico da cultura popular, vinculada à indústria do turismo, buscando novos modelos de legitimação da dominação, pela via da reconstrução da identidade regional do Estado, com investimento em manifestações culturais como o bumba-meu-boi e outras de tradição religiosa, como a Festa do Divino, em Alcântara.

Assim, não é exagero afirmar que, de fato, o que houve, corroborando com a explicação de Costa (2002), foi a defesa da modernização conservadora capitalista que, novamente, anuncia a expansão do desenvolvimento do Maranhão, com justiça social, em que o discurso falacioso acaba sendo desmentido pela dura realidade concreta de miséria, fome extrema, agravamento da questão social e agrária, aumento das desigualdades e injustiças sociais, além da violência, mantidas e perpetuadas pelas práticas do bloco no poder, representado pela referida fração burguesa que detém a concentração de riquezas do Estado. E, como todo processo de modernização conservadora possui o caráter excludente num

processo de desenvolvimento desigual e combinado, o Maranhão reflete suas contradições, sendo ao mesmo tempo um Estado rico, mas com uma população empobrecida, mergulhada em processos contínuos de desigualdades sociais no campo e na cidade.

Para exemplificar o acima exposto, ao traçar uma breve cartografia social da população maranhense entre os anos finais do século XX (1996 e 2000), o que se depreende é que, em decorrência da expansão do capitalismo no campo (entenda-se agronegócio) e das políticas agrárias e agrícolas que beneficiavam o latifúndio, a agroexportação, a violência e impunidade, os trabalhadores do campo acabam sendo expulsos de suas terras e migram para as cidades, provocando seu inchaço, aumentando as periferias, em cidades como São Luís. Além da ocorrência de migração forçada (êxodo rural) para outros estados, como o Pará, em busca de alternativas de trabalho, dadas as precárias condições de sobrevivência no campo (COSTA, 2002).

Entretanto, como toda correlação de forças e de poder é contraditória, é importante destacar que o Grupo Sarney também passou por crises internas que tiveram maior ou menor repercussão a depender da personalidade política dissidente. Essas crises, segundo Costa (2009), giravam em torno do próprio núcleo que constituiu a política oligárquica e patrimonialista, cujo objetivo sempre esteve atrelado ao controle do aparelho estatal em benefício de grupos privados que visavam a sua ascensão, reprodução e perpetuação no poder. O que, via de regra, seguiu dois caminhos: o da acomodação e compromisso ou o da reestruturação oligárquica, com predomínio de novos grupos. Um exemplo emblemático nesse aspecto foi a ruptura com um de seus aliados à época à frente da gestão governamental estadual, o ex-governador José Reinaldo Tavares (2003-2006), que esteve situada numa lógica ampla de formação da dissidência da própria política patrimonialista, que gerou uma crise em torno do controle da administração estadual e do processo sucessório, uma vez que a atuação política do dissidente oligárquico fora apontada como “uma estratégia consciente para a derrubada do sarneísmo” (COSTA, 2009, p. 96). E, mesmo buscando a reconciliação ao indicar alternativas ao nome de Roseana Sarney dentro do próprio núcleo oligárquico, a princípio, vendo-a inviabilizada, a consequência foi a ruptura política com o Grupo Sarney, ao apoiar diretamente a aliança com os opositores da Oligarquia dominante há décadas no Maranhão, que levou ao governo do Maranhão em 2006, o grupo político liderado por Jackson Lago.

É importante notar que a ruptura política com o grupo oligárquico dominante não alterou as estratégias do seu dissidente político que, para garantir o controle do processo sucessório e vitória aos opositoristas do Grupo Sarney, utiliza a máquina estatal e o controle

dos cofres públicos, evidenciando as características patrimonialistas e clientelistas do poder político no Maranhão. O que ficou evidenciado pela mídia conservadora ao criticar a realização de convênios com prefeituras e associações municipais com vistas a obtenção de apoio político que, mais adiante, culminou com o processo de cassação do então governador Jackson Lago em abril de 2009, que reconduziu ao núcleo do poder político maranhense a Oligarquia Sarney, representada pela sua herdeira política, Roseana Sarney, que nele permaneceu até 2014, quando findou sua já declinante gestão.

Ressalta-se que o resultado do processo decisório evidenciado pela ruptura política ocorrida em 2006 indicou a emergência de uma nova tendência política maranhense que cresceu nos anos seguintes: o aumento da competição pelo poder político e a bipolarização das disputas dentro do próprio bloco no poder da Oligarquia Sarney.

De acordo com Costa (2009), nesse contexto de disputas pelo controle do poder político do Maranhão tem-se o Grupo Sarney (que tem suas origens ligadas à Ditadura Militar e financiado pelo grande capital e adepto das práticas patrimonialistas e clientelistas) e o Grupo de oposição ao bloco de poder oligárquico, liderado por Jackson Lago em 2006, oriundo da oposição à Ditadura Militar e identificado aos movimentos sociais, com uma máquina política estruturada desde a década de 1988, mas que também segue financiado especialmente por construtoras e empresas de prestação de serviços que operavam na capital maranhense à época.

Acerca da bipolarização oligárquica, Costa (2009) a caracteriza ainda como uma “nova” e uma “velha”, a primeira, mais próxima do núcleo duro do Grupo Sarney, detentora das posições de poder e laços político-econômicos e, a segunda, em processo de gestação, o que demonstra um processo de reestruturação da estrutura oligárquica de poder em detrimento do compromisso com um efetivo processo de democratização política no Estado do Maranhão. Contudo, em nenhum dos pontos dessa bipolarização pretendeu-se a ruptura do seu atrelamento e subordinação a projetos conservadores ligados ao capital que, em nível nacional seguiu com a agenda neoliberal de forma mais incisiva até 2002 e que retrocedeu quando da constituição da frente neodesenvolvimentista durante o período de 2003 a 2016, mas que, com o Golpe Jurídico-Parlamentar, teve o processo de retomada de sua agenda ultraliberal.

Então, pode-se apreender que essas frações da burguesia que ocuparam o poder político no Maranhão durante longas cinco décadas, nunca tiveram como prioridade a resolução dos conflitos e desigualdades sociais. Ao contrário, sempre mantiveram suas decisões em favor dos aliados políticos e do grande capital, tanto no território camponês

quanto no urbano, agravando os conflitos de terra, a patronagem, as lutas sociais pela Reforma Agrária, pela educação pública de qualidade, tanto no campo quanto na cidade, como muito bem analisa Carneiro (2013) e os principais indicadores socioeconômicos do Maranhão.

O contexto de entraves políticos vivenciados pela gestão política das frações da burguesia maranhense, ligadas ao bloco no poder da classe dominante brasileira subordinada ao grande capital (desde a sua constituição em 1965, com o apoio da Ditadura-Empresarial Militar) e que governou o Maranhão nos últimos cinquenta anos, mostra as dificuldades dos trabalhadores do campo residentes em território maranhense, marginalizados pelo Poder Público, em suas três instâncias. E, conseqüentemente o Sistema Educacional também mostrou dificuldades na efetivação da garantia do direito à educação no campo, ocasionando o déficit histórico com os sujeitos que vivem do (e no) campo, marcado por conflitos, oportunismos políticos na luta pela terra e pela Reforma Agrária (MIRANDA, 2010).

4.2 A ação política do MST na Educação Básica

A ação política dos movimentos sociais constitui-se no processo de interação entre os trabalhadores, o Estado e os capitalistas, organizados no bloco de (e no) poder e suas frações burguesas. E, dentro desse processo têm-se aqueles movimentos cujas manifestações contestam a estrutura econômica, social e organizacional desse Estado, em que práxis se encontra vinculada ao materialismo histórico e dialético.

Nesse contexto encontra-se inserido o Estado do Maranhão, considerando a disputa pela posse e propriedade de terra, dos conflitos entre capital e trabalho no processo de expansão do capitalismo no campo maranhense e da atuação dos movimentos sociais do campo que, segundo Carneiro (2013), passa por três momentos diferenciados.

Assim, pode-se afirmar que, na década de 1970, a mobilização dos sujeitos no campo se deu pela ação sindical e possuía um caráter mais defensivo na resistência à expropriação, posto que esse momento correspondeu ao maior período de expansão da grande propriedade no Maranhão, que seguiu impulsionada por uma política de incentivos fiscais, além da influência da modernização conservadora pela qual passava a agricultura brasileira naquele período. Isso gerou, obviamente, conseqüências que resultaram na expulsão dos sujeitos do campo de suas terras no Maranhão, e que acabou por favorecer o desenvolvimento da indústria da grilagem no oeste maranhense, provocando, também, conforme Carneiro (2013, p. 28), “a expulsão dos chamados agregados, camponeses que trabalhavam de forma

subordinada no interior da propriedade latifundiária”, muitas vezes, com a participação ou concordância do Estado.

Ainda de acordo com Carneiro (2013), nesse período o Maranhão foi marcado por expropriação de terras e uso da violência no campo pelos grandes proprietários de terra, chegando o mesmo a notificar 22,5% dos casos de conflitos pela terra em nível nacional, destacando-se o papel dos Sindicatos pelo apoio aos trabalhadores expulsos de suas terras pelo grande latifúndio, com destaque à FETAEMA e a Igreja Católica nesse primeiro momento de lutas e resistências no campo maranhense.

Entre o período de 1985 a 1995, a atuação dos movimentos sociais do campo tornou-se mais ofensiva, quando essa atuação se deu pela ocupação de terras e pela constituição de assentamentos de Reforma Agrária, primeiramente nas regiões do Vale do Pindaré, Médio Mearim e da Rodovia Pará-Maranhão, tendo em vista a conjuntura de lançamento do I Plano Nacional da Reforma Agrária em 1985.

Convém ressaltar que essa dinâmica de ocupações de terra e criação de assentamentos, que se constituem como processo de defesa da posse camponesa da terra continuou até meados da década de 1990, tornando-se, desse período em diante menos concentrada, conforme destacado a seguir:

Se o período compreendido entre os anos 1985-1995, revelou um crescimento importante da área de assentamentos rurais, que, no final de 2009, ocupavam cerca de 4,5 milhões de hectares, ou seja, 34,96% da área total dos estabelecimentos agropecuários registrados no último censo agropecuário (12,99 milhões de hectares), nos anos subsequentes assistimos uma drástica redução das ações de desapropriação de terras por parte dos órgãos fundiários. [...]. Vale registrar que esses dados incluem terras que foram obtidas por outros instrumentos que não o instituto da desapropriação para fins de reforma agrária, este foi o caso, por exemplo, das áreas que pertenciam ao projeto de colonização desenvolvido pela SUDENE nos anos 1970 (CARNEIRO, 2013, p. 29).

De acordo com a análise de Carneiro (2013), a partir de 1995 até os dias atuais, tem-se o terceiro momento de organização dos movimentos sociais do campo, já marcado pela retomada da expansão do agronegócio, que intensificou as ações de grilagem e de violência no campo, evidenciando o acirramento da disputa pela terra e pelo trabalho digno no campo, em que os movimentos sociais retomam as ações defensivas das lutas sociais das duas décadas anteriores, surgindo, nesse período, movimentos específicos em defesa da terra no Maranhão. São exemplos de alguns desses movimentos a constituição do Movimento Quilombola Maranhense, do Fórum de Defesa do Baixo Parnaíba, além da continuidade dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no enfrentamento à questão agrária no Maranhão que, conforme analisado no segundo

capítulo desta dissertação, tem na estrutura fundiária de concentração de terra a base das desigualdades geradas pelas relações capitalistas no campo.

Desse modo, além das lutas por terra, surge como pauta de luta dos movimentos sociais do campo já na década de 1960, segundo Cavalcanti (2009 apud MENDONÇA, SILVA; AZAR, 2017), a Educação do Campo como direito e dever do Estado, no contexto do MEB, do movimento da Pedagogia da Alternância, que se expandiu no Maranhão, precisamente a partir da década de 1980, com destaque, também nesta década, de forma mais perceptível, no final da década de 1990, para a atuação de movimentos como o MST, a FETAEMA e ASSEMA²⁵. Especificamente nesse período, tais movimentos se organizaram em torno da implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Maranhão, numa ação de parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

De acordo com Mendonça, Silva e Azar (2013), desde esse período os referidos movimentos passam a ampliar sua ação política para a defesa de políticas públicas de Educação do Campo que viessem a superar a concepção arcaica de educação rural, mas numa luta que se articulava (e se articula) à luta por um projeto de sociedade antissistêmico ao capital e com garantia de um projeto de desenvolvimento do campo à contrapelo ao do latifúndio e do agronegócio no Maranhão, tendo uma projeção nesse aspecto o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

É nesse sentido que se pretende destacar a ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Maranhão, seu processo de constituição, como grande articulador e intelectual coletivo dos movimentos sociais do campo e suas estratégias de luta, pressão e reivindicação junto ao Estado para a garantia da Educação Básica do Campo como política pública no Maranhão, sem, contudo desmerecer a importância dos demais movimentos.

Para tanto, além do vasto referencial bibliográfico disponível a respeito do MST, lançou-se mão de entrevistas semiestruturadas com membros da direção estadual, dos setores de Educação, com vistas a contextualizar a referida análise no âmbito do Estado do Maranhão.

De acordo com o entendimento de Stedile e Fernandes (2012) contido na obra *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, é necessário lembrar que a proposta de tal ênfase não se trata de um monólogo, mas, sim, de um diálogo bem provocador

²⁵ Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão – ASSEMA; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão – FETAEMA.

e que vai, certamente, suscitar outras vozes que, concordando ou discordando, comentando ou completando, poderão dar uma contribuição para algo que deve ir muito além do próprio MST, no contexto das lutas sociais no Maranhão por Educação do Campo, bem como o alcance de outras metas sociais do Movimento.

Conforme destacado acima, o estado do Maranhão possui, em seu território, muitos movimentos sociais que lutam pela terra e pela Educação do Campo, a exemplo do MST, cuja origem e constituição neste território se deu no contexto da retomada do sindicalismo rural, inclusive, após um período de arrefecimento dos movimentos sociais, ocasionado pelo Golpe Empresarial-Militar de 1964. Segundo o relato da *Entrevistada C – MST/MA*, pode-se afirmar a este respeito, ainda, que:

“Em 1975, com a criação da CPT foram reativados os movimentos agrários na luta pela terra e pela Reforma Agrária. Em 1978 com a organização dos operários, você tem a reconstrução de um movimento sindical combativo e começa a organizar no campo os sindicatos do campo versus o sindicato pelego. A gênese do MST não está no Sul apenas, mas em vários estados do Brasil. Em 1984 vai começar a existir esse momento de articular e construir esse grande movimento no País, que é o MST, para contextualização. Em 1985 faz o 1º Congresso Nacional e saem os três principais objetivos do MST, que são os citados acima (luta pela terra; luta pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade) para alcançá-los em todo o País” (Entrevistada C – MST/MA).

Ao considerar as metas sociais, seus objetivos e estratégias de luta e de ocupação no início da jornada do MST no Maranhão, percebe-se que há três metas gerais, de acordo com a *Entrevistada A - MST/MA*, a saber: *“a luta pela terra, a Reforma Agrária e a transformação da sociedade”*. Ainda:

“Desde de sua gênese o MST definiu estrategicamente seus objetivos: terra, Reforma Agrária e transformação social. Começou a se territorializar no Maranhão a partir de 1986, aliado ao STTR²⁶ e com o apoio da Igreja Católica. A luta pela terra organizada pelo o MST do Maranhão iniciou na região sul e sua estratégia sempre esteve vinculada aos outros direitos fundamentais para viver dignamente no campo” (Entrevistada D - MST/MA).

Como pode ser apreendido dos relatos acima, a constituição do MST no território maranhense se dá *pari passu* com o Movimento em todo o país, identificando-se na sua gênese matrizes culturais, que são a camponesa e a religiosa, as quais estão interligadas ao contexto social, uma vez que o MST é um movimento que tem suas origens na luta do campesinato brasileiro, tendo sua luta gestada juntamente com a participação da Igreja Católica, por meio da CPT, corrente ligada à Teologia da Libertação.

Conforme Caldart (2012) permite compreender a esse respeito é possível verificar que na formação dos Sem Terra há um processo de tensionamento cultural que implicará em uma reapropriação e ao mesmo tempo, uma recriação da sua própria raiz camponesa. Outro

²⁶

Sindicato dos trabalhadores Rurais – STTR.

aspecto identificado no relato das entrevistadas do MST/MA é o fato de o situarem historicamente, tanto nacionalmente como em nível estadual, ao destacarem suas metas e objetivos, dentre os quais a Reforma Agrária que, como se sabe, expressa simbolicamente seu lema, desde seu III Congresso Nacional, realizado em 1995, que colocou a Reforma Agrária como uma luta de todos e que deve ser conduzida pelos trabalhadores do campo. E, a partir desta compreensão, o MST passa a ter visibilidade e influência política na discussão da questão agrária, tendo o mesmo, consolidado a sua identidade social e política no contexto das relações capitalistas de produção no enfrentamento ao latifúndio e ao agronegócio no campo maranhense.

De acordo com Azar (2012) essa dinâmica de produção e de trabalho no campo, bem como os desdobramentos dela advindos, deve ser considerada na dinâmica das lutas de classes, que por sua vez, evidenciam a base da conflitualidade entre capital e trabalho, já expressas na primeira seção do capítulo 2 desta dissertação que abordou a questão agrária no Brasil. Isto é, o Estado, enquanto mediador desses conflitos agrários, termina por desempenhar dois papéis na reestruturação produtiva do campo, sobretudo na década de 1990, quais sejam, o estímulo à ofensiva destrutiva do capital e busca mitigar o poder de mobilização e confrontação dos trabalhadores do campo na luta pela terra.

Então, o MST, como sujeito coletivo e político, também cumprirá o seu papel de organizador dessa classe trabalhadora no campo, considerando a particularidade maranhense, no sentido trabalhado por Bogo (2010) de que para que haja emancipação da classe dominada é necessário formá-la e organizá-la, fazendo com que a mesma reconheça a existência do seu adversário, que é classe dominante e suas frações. E só a partir daí procurar, através da luta, ocupar o seu lugar e “ultrapassar a natureza da dominação burguesa, minoritária, e instituir a democracia da maioria, pondo em movimento a lei da dialética da quantidade e qualidade” (BOGO, 2010, p. 10). O que irá requerer dessa classe, como já fora dito, uma capacidade organizativa e formativa no sentido de estabelecer a elevação de sua consciência e de suas referências de identidade de classe, melhorando, dessa forma, as relações sociais e de solidariedade entre a classe trabalhadora do campo, possibilitando o avançar em direção à emancipação humana.

Essa característica e capacidade organizativa e formativa do MST é identificada em seu processo fundamental de ocupação de terras, sua estratégia original de lutas, que originou a constituição de acampamentos e assentamentos que, obviamente se forjaram no contexto de conflitos e tensões com o Estado e as outras forças conservadoras e representantes

do agronegócio no campo maranhense. E, a respeito da referida ponderação, a *Entrevistada C – MST/MA* diz que:

“O MST se constitui com a ocupação da terra, que é a matriz constitutiva do MST: ocupar esse espaço que não tá produzindo, que antes pertencia a uma pessoa, agora pertence a uma coletividade. A ocupação da terra é fundamental porque ela não somente garante trabalho para 100, 200, 500, 1000 pessoas, dependendo do tamanho do território, da ocupação, mas mostra para a sociedade a possibilidade de que a terra, sendo democratizada, pode proporcionar a muitas famílias o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à alimentação, à moradia, a viver dignamente. O propósito maior da ocupação é este. Claro que os conflitos existem, pois existe o jogo de interesses diferentes: de um lado estão os trabalhadores querendo a terra para produzir e de outro estão os latifundiários, os grandes projetos, hoje, das regiões cheias de eucalipto, de soja, pecuária, cana-de-açúcar.

Você tem esses projetos bem definidos, porque se avança a Reforma Agrária, de uma certa forma ela passa a ser um impedimento para o avanço do agronegócio, então essa polaridade existe nesse conflito bem posto. Então o agronegócio quer cada vez mais ocupar esses territórios que são camponeses, comprando terras de pequenos agricultores, desagregando a agricultura camponesa para poder se estabelecer nesses territórios e se fortalecer. Então os assentamentos acabam ficando cercados por esses grandes projetos e ficando impossibilitados de se desenvolverem. Então há uma preocupação do Movimento nesse sentido: importante ocupar todos os espaços, importante avançar nesses territórios para que o agronegócio não se aproprie desses territórios camponeses. Estou falando do Maranhão.

Em todas as regiões os conflitos são densos: em alguns lugares são com os latifundiários da pecuária que avançam sobre as terras camponesas, em outras regiões com as terras improdutivas griladas da União, os grileiros, as terras griladas. Há, também, conflitos nesses territórios. Em outras regiões são os grandes projetos, desde a Vale do Rio Doce, a Suzano Papel e Celulose, a Caimã e Humaiti, a produção de cana-de-açúcar... Então, todos estão, ali, cercando as terras camponesas. Então há conflitos iminentes em todos esses espaços. Há também [conflitos] com os grandes projetos de hidrelétricas, onde famílias foram desalojadas, despejadas de seus territórios para que esses territórios fossem alagados pela Hidrelétrica de Estreito, por exemplo. Então, há também a construção de barragens, há várias situações geradoras de conflitos. O processo, também, de cercamento das terras onde há a indicação de mineração. Então, toda essa região à margem da ferrovia são áreas pesquisadas, áreas de comunidades tradicionais, comunidades camponesas, onde há minérios, onde há interesses nesses alojamentos. Então há conflitos iminentes em todos os espaços, em todo o território brasileiro, em especial no Maranhão”.

Sendo assim, o MST, cumprindo sua ação política de organizador e articulador dessa classe trabalhadora no campo no território maranhense, também buscará sua organização política. Isto se dará a partir da estratégia de sua própria territorialização nessas áreas de conflitos que, atualmente, encontram-se distribuídas em seis regionais, a saber: Tocantina, Açailândia, Pindaré, Mearim, Médio Mearim e Itapecuru, ao longo das três décadas de sua gênese no Maranhão, organizando cerca de sete mil famílias assentadas e duas mil acampadas, estando a sua estrutura interna organizada nos seguintes setores: educação, saúde, cultura, além do coletivo de mulheres, segundo *Entrevistadas A e D – MST/MA*. Essas regionais, por sua vez, conforme lembra a *Entrevistada B – MST/MA*, encontram-se

estruturadas em coordenações regionais, estaduais, seguindo a mesma estrutura organizativa do Movimento em nível nacional.

É necessário destacar aqui, um pequeno parêntesis, para situar que essas regionais do MST (as quais estão formados os acampamentos e assentamentos) integram uma mostra do universo de 1.028 projetos de assentamentos existentes no Maranhão, conforme dados da Superintendência Regional do INCRAMA²⁷ (2017), que informam também o total de famílias assentadas no Estado, que é 132.301 famílias, o que corresponde a 4.741.258,65 hectares de áreas cobertas por projetos de assentamentos no Maranhão.

De acordo com a *Entrevistada A – MST/MA*, o maior assentamento do Maranhão é o CIGRA Agrovila Kenio, considerando o número de famílias assentadas, que está localizado no município de Lagoa Grande, na Região do Médio Mearim, estando, inclusive, a única escola do MST construída pelo Estado em área de Reforma Agrária. Nesse assentamento foi construída a primeira escola estadual de Nível Médio no campo, com uma proposta curricular voltada aos interesses dos sujeitos do campo daquela região em 2008, a Unidade Integrada Roseli Nunes, fortemente influenciada pelos princípios e metodologia do MST e de sua Pedagogia do Movimento.

Ressalta-se que esse aspecto demonstra, em grande medida, que a relação desses movimentos, em particular, o MST, com o Estado no que se refere ao tensionamento entre a reivindicação e incorporação de sua pauta por esse Estado, é construída no processo de lutas, que por sua vez, materializam-se em conquistas, como a construção da Unidade Integrada Roseli Nunes, ocorrida na gestão governamental de Jackson Lago, cujo viés político possuía um caráter progressista e de abertura ao diálogo no tocante às questões sociais, como o problema estrutural de oferta de Educação Básica do Campo no Maranhão.

Contudo, como analisou a *Entrevistada C – MST/MA* acerca da relação entre o Movimento (e os movimentos sociais, em geral) com Estado, cada Governo terá um posicionamento político que o direcionará no sentido de atender, ou não a pauta dos movimentos sociais, que poderá ser atendida ou ignorada, como tem acontecido historicamente com a Educação do Campo no Maranhão. Destacou ainda a referida entrevistada que:

“Mas em todos os governos a postura do MST é de diálogo; quem se fecha são os governos, ou se abrem, ou não para atender às questões sociais. Essa é uma postura que o MST assume na sua forma de lidar com o Estado, compreendendo que o Estado está ali como uma instituição na sociedade para atender a todos esses

²⁷ Para maiores detalhes acerca dos Projetos de Assentamentos, localidades e outros dados, vide Tabela Quadro Geral de Assentamentos – INCRAMA, no sítio do INCRA: <http://www.incra.gov.br/assentamentoscriacao>.

grupos de interesses. Então vai depender muito de quem está governando ter uma postura de maior sensibilidade ou não com as causas sociais, com os interesses sociais. Então essas questões muito presentes, tem a pauta. A postura do MST é a mesma: a gente entrega a pauta, discute a pauta, em alguns momentos com mais abertura, com menos abertura, mas o movimento se coloca no sentido de que é a luta política que vai garantir a efetivação da pauta, não é governo nenhum que vai definir. É a luta política que garante. Vai depender muito do nosso poder de mobilização, de ação e de diálogo. Em todos esses processos foram essas as questões que foram a balança para garantir algumas conquistas. Já tivemos conquistas em governos reacionários, ou não. Mas tivemos conquistas a partir da pressão que realizamos, como o INCRA, em governos FHC, Sarney, com Itamar Franco. Com Collor não tivemos conquista nenhuma. [...] Então essa é a postura do MST: a gente não fica balizando o governo x ou y; tem a ver muito com o poder, com o potencial de luta que nós realizamos em cada momento da história (Entrevistada C – MST/MA)”. (Grifos nossos).

Essa observação mostra a pertinência de se identificar a ação política no setor de Educação, desenvolvida pelo MST no Maranhão, que se contrapõe ao projeto de educação para o campo que vem sendo historicamente ofertado pelo Estado aos seus sujeitos, numa luta que vem se colocando historicamente pela Educação do Campo como direito e não como moeda de troca das frações burguesas no Maranhão em favor da expansão do capital (agronegócio) no campo, causando miséria e acirrando as desigualdades sociais no Estado.

Conforme destacado por Macedo (2013) o entendimento do MST, no Maranhão, sobre a escola e a educação é de que ambas se constituem direito da população e dever do Estado, recusando as concepções arcaicas de educação rural, com vistas à Educação do Campo numa perspectiva emancipatória (LEHER; MOTTA, 2012b). A sua luta social se articula à pressão do Movimento sobre o Estado pela garantia da melhoria das condições materiais dos assentamentos, pela ampliação da oferta do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), além da luta pelo Ensino Médio nas áreas dos assentamentos.

Ainda de acordo com Macedo (2013) o Setor de Educação do MST no Maranhão surgiu no final da década de 1980 no município de Imperatriz, quando das primeiras ocupações de terra no Estado, protagonizadas pelo Movimento, composto, no princípio por 25 militantes, com formações em áreas diversificadas e que estavam envolvidos com escolas de assentamento em áreas de Reforma Agrária.

Quanto à organicidade o Setor de Educação do MST está organizado em coletivos locais de educação e cada assentamento possui uma forma de organização, de onde saem seus representantes que irão compor o coletivo regional que, por sua vez, indicará os representantes que comporão a coordenação estadual do Setor de Educação, cuja tarefa é imensa, de acordo com a *Entrevistada A – MST/MA*:

“A nossa tarefa é grande. A primeira tarefa é motivar as famílias a lutar pelo direito à educação. Você sabe que os camponeses não tiveram durante muito tempo acesso à educação. Tem que ser uma luta permanente, então a primeira tarefa é

*essa: organizar as famílias para lutar pela escola, lutar pelo que falta, pelo transporte escolar, quando não tem, pela liberação do professor, quando não tem professor. Então é fazer essa luta. A gente faz um trabalho também de acompanhar as escolas no sentido de tentar organizar o projeto político-pedagógico das escolas. A gente entende que o PPP da escola é um instrumento mobilizador. Acabamos de concluir um projeto da escola de São Domingos. Foram dois anos de estudos, reuniões, formação. Nós fizemos 12 encontros de formação de professores para construir coletivamente esse projeto político-pedagógico. **Eles vão compreendendo o que é Educação do Campo, que existe ainda uma distância muito grande entre o que está garantido em Lei, o que tá em debate nesses 20 anos de Educação do Campo e o que se efetiva na prática.** Então a gente faz, também, esse papel de acompanhar as escolas. A formação de educadores também, que é uma lacuna muito grande. Nós sabemos que não existe uma formação de educadores específica pro campo, então nós também fazemos esse papel: organizamos encontros de educadores, jornadas pedagógicas em alguns municípios, quando a gente consegue na correlação de forças, articular” (Grifos nossos).*

Em relação à parceria com as universidades federais e institutos federais de educação, para a garantia dessas formações aos professores que atuam nas escolas em que o MST atua de forma direta, foi dito pela *Entrevistada A – MST/MA* que:

“Articulamos também pelo PRONERA vários cursos em parceria com a UFMA, IFMA, então é um papel nosso de articular, coordenar junto, de fazer essa formação e fazer essa articulação mesmo em nível de Estado. Por exemplo, tá na nossa pauta de negociação as escolas, a construção de escolas: não tem prédio, então vamos lutar pela construção de outras escolas; as condições para garantir essa Educação do Campo acontecendo lá na ponta, sempre numa relação com o Setor de Educação nacional, o estadual e lá na ponta”.

Foi mencionado, também, pela *Entrevistada A – MST/MA* o trabalho de formação de identidade de classe, desenvolvido com as crianças dos acampamentos e assentamentos do MST, já desde cedo:

*“E tem a questão dos Sem Terrinha. Como **a gente faz um trabalho extremamente importante desde os Sem Terrinha para ele ter essa identidade camponesa, compreender a luta, a história do seu próprio assentamento e de sua família.** Então o que a gente faz: realiza os encontros estaduais dos Sem Terrinha, encontros locais, mas tem uma formação, um trabalho que a gente faz com os Sem Terrinha na categoria de compreender desde cedo que tudo o que a gente tem foi conseguido com muita luta, todas as conquistas. O ano passado [2018] a gente realizou o primeiro Encontro Nacional dos Sem Terrinha em São Luís do Maranhão. As crianças participaram, coordenaram mesas, participaram das equipes de trabalho então toda essa dinâmica do movimento, a gente trabalha com eles desde crianças”.* (Grifos nossos).

Desse modo, pode-se apreender que ação política do MST no Maranhão em relação à educação abrange desde o processo formativo das crianças assentadas e acampadas com vistas a construir a sua identidade e memória coletiva, ao processo de lutas e embates junto ao Estado para que este ofereça Educação pública de qualidade aos sujeitos do campo, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade das condições materiais das escolas, bem como pela luta por políticas públicas de Educação Básica e de formação docente, buscando, inclusive, parceria com as universidades, nesse processo.

Diante dos relatos das entrevistadas do MST/MA verifica-se um elemento importante nas suas práticas educativas, que é o cumprimento de uma papel de educador coletivo que forma os seus sujeitos para a vida, preocupando-se com a formação formal, ligada aos componentes curriculares escolares, assim como propõe a formação politizada, vinculada ao campo, considerando os aspectos necessários à luta dos seus sujeitos. Assim, de acordo com Puziol (2014) a educação é para o MST elemento fundamental e estratégico da práxis humana, além de ser um instrumento de luta.

Nesse sentido, corroborando com a análise de Leher e Motta (2012b), reconhece-se que as ações do MST, em relação às suas estratégias de luta, direcionadas à Educação do Campo são as mais marcantes do Brasil, na medida em que buscam dar sentido ao público que recusa a tutela estatal, sustentando um projeto político e ético universal que contém as marcas de uma pedagogia socialista, caracterizadas pelo sentido do trabalho na formação do ser social, da formação da consciência de classe que supere a alienação hegemônica do capital.

Assim, a ação política do MST no Setor de Educação está direcionada para a superação do que Leher e Motta (2012b, p. 584) denominaram de uma “pedagogia pró-sistêmica encaminhada pelas diversas expressões do capital”, apostando na sua auto-formação de classe e na luta pelo público, ampliando, assim, os seus espaços educativos como um educador coletivo capaz de elevar a consciência social de seus sujeitos, considerando também o aspecto ético-político desse processo de formação.

Observa-se, também, que a Educação do Campo constitui-se um instrumento de luta do próprio MST que qualifica a própria luta pela Reforma Agrária, buscando elevar a qualidade de vida nos territórios de resistência do Movimento, materializados nos acampamentos e assentamentos (PUZIOL, 2014) para que haja, não somente a conquista, mas a manutenção dos mesmos.

Ademais, considera-se, ainda, que a atuação do MST como intelectual e educador coletivo possibilita, no processo formativo de cada militante, que o mesmo venha a ser um organizador da atividade política, potencializando as ações diretas, a democracia protagônica e o debate estratégico (LEHER, MOTTA, 2012a; 2012b).

Ainda, sob esse aspecto a *Entrevistada D – MST/MA* diz que o MST, ao fazer a luta por Educação do Campo

“[...] fortalece os espaços de estudo debate e elaboração coletiva sobre conflitos, concentração fundiária e modelo de desenvolvimento no campo, disputa a concepção das políticas agrícolas que estão em curso buscando articulação com as outras forças. Mesmo que ainda não haja uma efetivação de um projeto educativo emancipador no campo, em algumas experiências educativas do MST há princípios

emancipatórios que enfrentam os limites da formação precarizada hegemonizada pela ideologia do capital”.

Nesse contexto é necessário notar que a constituição e consolidação da Educação do Campo sob a perspectiva do MST expressa um movimento de uma renovação pedagógica que visa a formação dos seus sujeitos no território camponês, lugar de produção e reprodução da vida, não sendo extensão da cidade e muito menos lugar para a perpetuação da prática exploratória, expropriatória e predatória do agronegócio. Tal perspectiva também está materializada nas propostas curriculares, pautada pela sua relação com o trabalho enquanto princípio educativo, cuja preocupação esteja voltada à formação humana para sua emancipação e não apenas como mão-de-obra, na maioria das vezes, precarizada, para o mercado do capital.

Assim, depreende-se que a Educação tomada pelo MST como estratégia de luta e emancipação dos sujeitos do campo é uma mediação necessária (mas não somente a educação) para a ampliação das lutas de classes e também elevação da consciência de classe de seus sujeitos, em que a Educação do Campo representa uma ampliação da formação educativa do MST.

De fato, a ação política do MST no Setor de Educação, tanto no Maranhão, como em todo o território brasileiro, possui uma grande responsabilidade, na medida em que há “toda uma corrente no mundo inteiro hoje, que defende que o campo vai acabar” (STEDILE, FERNANDES, 2012, p. 79), pois constrói outra concepção de Educação do Campo

Nesse aspecto é que se coloca a perspectiva de educação do MST como uma estratégia política de luta e de resistência, que vá para além dos seus militantes, acampamentos e assentamentos, com uma ação política direcionada ao Estado no sentido de pressioná-lo à garantir educação pública (da Educação Infantil ao Ensino Superior) gratuita e de qualidade, a materialização e implementação de políticas públicas efetivas, de modo que a distância entre o que está garantido nas legislações educacionais, o debate posto pelos movimentos sociais e prática governamental.

Outrossim, depreende-se que a luta pela democratização da educação no campo levou o MST a buscar o Estado para garantir a efetivação de políticas educativas, mas mostra também uma limitação, que é, como colocou Puziol (2014, p. 128), a condição de “refém do Estado burguês” da Educação do Campo, uma vez que a mesma encontra-se sujeita às adequações e filtros quando da elaboração de políticas educacionais para o campo, de maneira que a concessão ocorra sem que a classe dominante e suas frações burguesas percam sua dominação política. Assim, considerando essa contradição do Estado capitalista a Educação

do Campo na perspectiva do MST, bem como os acampamentos, assentamentos e as suas escolas têm-se constituído como territórios de resistência, representando formas de negação do modo de produção capitalista, demarcando um espaço próprio de valorização da realidade e identidade do campo e de seus sujeitos.

Nesse sentido, o MST também chama para si, enquanto educador coletivo e intelectual coletivo da classe trabalhadora que reside no campo a tarefa de apropriar-se da legislação educacional, haja vista a necessidade de aprofundamento argumentativo nos debates tanto em nível nacional como estadual, para que se tenha clareza de que a legislação educacional para o campo é uma conquista, mas que possui limitações que necessitam da ação consciente e política dos movimentos sociais para que venham a ser efetivadas.

No que se refere ao Estado do Maranhão, ele incorporou a Educação do Campo em agenda governamental somente no final da primeira década do século XXI e de forma pontual, conforme será demonstrado na seção a seguir.

4.3 Institucionalização da Educação Básica do Campo no Maranhão: oferta e implementação de políticas públicas nessa área (2003-2016)

Pode-se afirmar que, historicamente, no que se refere à Educação Básica nos primeiros quinze anos do século XXI, o Estado do Maranhão tem apresentado índices negativos, que têm se constituído um grande desafio aos seus governantes, estando em posição desfavorável em relação à maioria dos estados nordestinos, de acordo com Cavalcanti (2011) e conforme demonstrado pelos seus baixos indicadores educacionais.

De acordo com o Relatório PNUD (2011), dentre tais indicadores, citam-se o índice de cobertura do Ensino Médio no Maranhão que, até 2009, alcançava 33%, em relação ao Brasil, que girava em torno de 51,1%, e do Nordeste, com 39,3% dessa cobertura atendida pela Rede Estadual de Ensino. Já o índice de distorção idade-série no mesmo período, que chegou a 24,3% no Maranhão, superou o do próprio País (13%) e de 20,7% do Nordeste. Como exemplo, tem-se a taxa de analfabetismo que até 2011, de acordo com o mesmo Relatório PNUD (2011), apresentava 14,8%, que correspondiam à população na faixa etária de 15 a 64 anos, e 58%, que correspondiam à população de 64 anos ou mais.

Ademais, ao se pretender analisar a situação da Educação Básica em determinado território, não basta ater-se aos dados de matrículas, mas, também ter como referência a sua população, sua composição por faixa etária, bem como sua distribuição nesse mesmo território (PNUD, 2011). Assim, ao comparar a população urbana com a residente no campo,

distribuída por faixa etária, percebe-se que há uma expressiva demanda da população do campo por educação pública de nível básico, que também pode ser demonstrada pelo quantitativo de alunos matriculados na rede pública estadual de ensino, conforme demonstrado nas Tabelas 01 e 02, a seguir, de acordo com os dados do último Censo/IBGE (2010), INEP/MEC (2011) e do Relatório PNUD (2011).

Tabela 1 – Informações da Distribuição da População do Maranhão por Faixa Etária

População (1) (Localização/ Faixa Etária)	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou mais	Total
URBANA	2009	310.778	152.246	823.980	287.482	611.716	857.985	1.453.563	4.497.750
	2010	295.936	153.855	742.811	257.798	596.648	727.173	1.371.777	4.145.998
RURAL	2009	175.539	83.290	440.643	124.488	223.014	277.580	634.996	1.971.449
	2010	206.665	112.995	520.446	159.339	324.192	367.418	732.827	2.423.882
TOTAL	2009	486.317	275.888	1.264.623	834.730	834.730	1.147.264	2.088.559	6.468.999
	2010	502.601	235.536	1.263.257	920.840	920.840	1.094.591	2.104.604	6.569.880
PIB(2)	IDH (3)		IDI (4)		Taxa de Analfabetismo (5)				
38.486.883	0,636		0,54		População de 15 anos ou mais				
					14,8%				

Fonte: (1) IBGE – Censo (2000; 2010) e PNAD (2009). (2) IBGE (2008), a preços correntes (1000 R\$). (3) Índice de Desenvolvimento Humano – PNUD (2000). (4) Índice de Desenvolvimento da Infância – UNICEF (2004) e PNAD (2009). (5) Taxa de Analfabetismo – PNUD (2011).

Tabela 2 – Distribuição de Matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Maranhão (2007-2013)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL/ ANOS INICIAIS		ENSINO FUNDAMENTAL/ ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO		EJA/ENSINO MÉDIO	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
2007	57.798	13.321	142.704	9.354	252.300	27.048	0	0
2008	52.540	13.262	134.957	10.466	244.898	40.550	0	0
2009	45.206	13.801	130.360	10.572	239.970	41.788	0	0
2010	41.705	13.678	124.907	10.680	241.104	40.273	0	0
2011	37.383	12.181	117.712	10.504	257.612	39.853	23.632	1.923
2012	22.258	10.466	81.073	9.998	257.133	39.495	22.713	2.056
2013	11.363	13.265	11.441	42.450	38.483	236.156	1.896	23.275

Fonte: INEP/MEC (2011). Legenda: ZU (Zona Urbana); ZR (Zona Rural).

De acordo com Cavalcanti (2011) a situação de precariedade em que se encontrava a educação pública no Maranhão, ainda no início da década de 1990, passou a ser alvo de denúncias, tanto de setores da sociedade civil organizada e até de organismos

nacionais e internacionais. Conforme destacou Sousa (2002, p. 81) acerca da observação de um consultor do Banco Mundial em uma reunião técnica em 1999, Alberto Rodríguez, a respeito do perfil do aluno da rede pública ainda naquele período “o perfil típico do aluno da rede pública é o de um rapaz ou uma moça de 17 anos, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental, em uma escola multisseriada da zona rural”.

A situação educacional do Maranhão, assim, se colocava como um dos maiores desafios a ser enfrentado pelas políticas públicas de educação no final do século XX e início do século XXI, de modo tal que foram realizados seminários, fóruns e constituídas comissões de educação para análise, discussão e formulação de diretrizes para uma política educacional no Estado do Maranhão com o objetivo de superar o déficit no campo educacional.

Entretanto Cavalcanti (2011) ponderou que o referido movimento não logrou mudanças qualitativas no Sistema de Educação Estadual e considerando os dados estatísticos da época que colocavam o Maranhão entre os estados brasileiros com os piores níveis de desempenho em educação, o então Governo Roseana Sarney, a partir de 1995, passou a implementar uma série de programas subsidiados financeira e tecnicamente por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco. Ressalta-se que nesse período o subsídio financeiro e técnico desses organismos internacionais, por meio de programas de educação, havia se estendido para os países da América Latina e Caribe, a exemplo do Brasil, em que um dos principais instrumentos de definição da política educacional direcionada por esses organismos foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Importante lembrar que tal Plano Decenal se articulava aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil desde a Conferência de Jontien (1990), que apontava as prioridades do setor para os próximos anos numa perspectiva sob a égide do modelo neoliberal para a Educação Pública em todos os níveis e etapas de ensino.

Ressalta-se que as políticas implementadas durante o Governo Roseana Sarney possuíram um marco estruturante pautado pelo neoliberalismo, em que a principal ação na área educacional foi a implementação de uma política de descentralização e produtividade (aos moldes do capital) como alternativa ao quadro situacional da educação pública no Maranhão, onde a diretriz e estratégia governamentais, contraditoriamente, passaram a adotar o discurso e princípios dos setores progressistas no campo educacional, como a qualidade, a participação, democratização, eficiência em seus planos educacionais, sem contudo efetivá-los. Como afirma Cavalcanti (2011, p. 99):

Estudos, ideias, propostas e experiências desenvolvidas na década de 80, na perspectiva de democratização da educação e da melhoria das condições de ensino e de aprendizagem, foram redefinidas em seu sentido e passaram a ser utilizadas na

perspectiva neoliberal para ampliar os mecanismos de exclusão social, numa trama perversa de cooptação ideológica de educadores, pais e alunos que – sem condições de fazerem uma leitura crítica de todas as propostas em curso – passaram a legitimar as ações governamentais sob a ótica da participação, da qualidade, de eficiência e da democracia.

Ainda conforme Cavalcanti (2011), sob essa perspectiva o Maranhão passou a implementar uma política educacional tendo como característica principal o mecanismo da descentralização. Trata-se da transferência da responsabilidade e dever do Estado com a educação pública para setores da sociedade civil, forjando uma participação aparente, cuja gestão e políticas públicas se conformavam aos critérios da Qualidade Total, fundamentada no aumento da produtividade, baseada na produção de resultados quantitativos em detrimento da elevação da qualidade social da oferta da educação pública no Estado.

De acordo com Araújo (2007) a Reforma Administrativa objetivou a uma modernização conservadora sob o pretexto de garantir a democratização do acesso aos serviços públicos numa configuração do Poder Executivo, que requereu a redefinição de diretrizes e estratégias dos órgãos responsáveis pela coordenação e implementação de políticas públicas em todos os setores governamentais, não somente o educacional.

Nesse contexto se inserem as reformas das políticas educacionais maranhenses nos anos finais do século XX, em que a responsável direta pela reformulação, avaliação, controle das ações políticas no âmbito educacional, no referente à Educação Básica, é a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), que traçou suas diretrizes e estratégias político-educacionais com base em programas norteados pela lógica neoliberal que, conforme Cavalcanti (2011), priorizou um modelo pautado na dimensão tecnoburocrática, retomando o antigo modelo tecnicista e gerencial de gestão para as políticas educacionais no Maranhão.

Conforme destaca Araújo (2007, p. 07) o foco central da referida política educacional à época da implementação da Reforma Administrativa no Maranhão (1998-2002) e respectivo reordenamento funcional da SEDUC foi:

[...] a escola, seu processo de ensino-aprendizagem, sendo suas principais diretrizes o fortalecimento da ação pedagógica e da escola, além de explicitar cinco estratégias fundamentais: a retomada do planejamento; assistência técnico-pedagógica; capacitação docente/formação continuada; educação à distância e uso intensivo de tecnologias; reordenamento funcional da GDH e ação integrada entre Estado e municípios (esta visando atender ao regime de colaboração mútua entre União, Estados e municípios).

Contudo, as referidas diretrizes e estratégias desse modelo de políticas educacionais não referendaram a construção de um autêntico projeto político-pedagógico que correspondesse aos interesses da classe trabalhadora e com um projeto maior de sociedade, tanto no âmbito da realidade das escolas localizadas na zona urbana quanto das localizadas no

campo maranhense. E, apesar de uma expressiva característica agrária no Maranhão, a oferta ainda está concentrada na zona urbana, o que configura a situação de descaso histórico por cinco décadas do Estado nesta área, conforme destacado a seguir.

O diagnóstico pode ser comprovado facilmente. As exceções existem, como em toda situação, mas prevalece o descaso com a educação pública. ‘A situação é precária e não há condições para o bom desenvolvimento do trabalho; falta material didático, como giz e livros para os estudantes, e não existe nenhuma coordenação pedagógica’, informa uma professora que ministra aula em duas escolas estaduais do Ensino Médio de São Luís. O mais grave é que, ao final do ano letivo, o índice de aprovação tem que ser alto, ‘pois o Estado não pode ter um grande número de reprovados’, diz outra professora.

De acordo com Raimundo Palhano, ‘...milhares de escolas no interior deste Estado não passam de puras ficções, para não dizer assustadoras aberrações, perpetradas contra vastas camadas de nossa população, por não receberem dos poderes públicos o que têm direito, como credores de uma escola pública de verdade’ (SOUSA, 2002, p. 81).

Além da precariedade da oferta da educação no Maranhão na última década do século XX e início do século XXI, ressaltada por Sousa (2002), verifica-se uma estagnação do processo de democratização do ensino público em favor da prioridade dada pelo Estado ao fortalecimento do processo tecnoburocrático e administrativo da educação, inviabilizando um processo de mudança estruturante em que o seu aspecto político, fundamental ao desenvolvimento, se perde, tornando-a assunto secundário na agenda governamental estadual.

Nesse período, inclusive, houve a redução do crescimento de matrículas na rede estadual para a oferta do Ensino Médio, cuja responsabilidade direta neste nível de ensino é estadual, de maneira que o quantitativo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos atendidos pelo Ensino Médio da rede estadual foi três vezes menor que o número de alunos em distorção idade/série matriculados nesse nível de ensino. Ademais, ainda de acordo com Sousa (2002), a educação de jovens e adultos também apresentou dados preocupantes no referente à taxa de analfabetismo que estava equivalente à brasileira na época²⁸, cujos indicadores foram mencionados no início desta seção.

Some-se a essa situação o fato de que, a partir do ano de 2001, o Estado, por meio da então Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), passou a adotar a oferta do ensino à distância como estratégia para alcançar os estudantes da rede estadual, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A referida ação integrou o Programa Viva Educação (formulado de

²⁸ Atualmente a taxa de analfabetismo no Maranhão vem diminuindo com ações e programas governamentais voltados ao enfrentamento ao analfabetismo no Estado, como é o caso Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso!”, implementado na gestão do governador Flávio Dino durante 2015 a 2018 e que segue sua proposta de alfabetização, não somente a jovens e adultos, mas também a idosos, em importante parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na sua execução em municípios de menor IDH no Maranhão.

forma autocrática e implementado tecnocraticamente, que enfrentou resistências dos movimentos sociais e sindicais ligados à educação no Maranhão), denominada de Telensino²⁹, um curso de Ensino Médio em dezoito meses que, na realidade, mostrou o descaso governamental com o processo de ensino-aprendizagem de qualidade dos jovens maranhenses.

De acordo com Sousa (2002), dentre outras limitações, a proposta ignorava a realidade cultural e regional de base agrária do Maranhão e apresentava em seus conteúdos e materiais didáticos o cenário urbano do eixo Rio-São Paulo, além da elevada taxa de evasão dos alunos, em grande medida por conta da baixa qualidade dos serviços educacionais, materializada nos resultados gerados pelo Programa, que teve custo unitário por aluno bem mais elevado que se houvesse, de fato, investimento no Ensino Médio regular presencial, que seguia apresentando déficit tanto na zona urbana quanto no campo.

Faz-se necessário notar que em todas as suas diretrizes políticas educacionais, o Estado do Maranhão, por cinco décadas, no que se refere à oferta de Educação Pública Básica, além de implementar propostas e programas de caráter tecnicista e com vistas a atender aos interesses do capital, com uma inserção precarizada dos jovens concludentes do Ensino Médio no mundo do trabalho, não há uma preocupação efetiva com a expansão da oferta e tampouco com a formulação de políticas educacionais voltadas à população residente no campo.

Sendo assim, em se tratando da Educação Básica do Campo, ao longo da história, a situação torna-se ainda mais preocupante e pode ser percebida pela permanência dos baixos índices demonstrados pelos indicadores educacionais, pondo em evidência a precariedade histórica da educação ofertada no campo pelo Estado. Pode-se afirmar que tal situação é resultante do descaso político e da falta de compromisso dos governantes, cuja trajetória política tem sido marcada pelo clientelismo, patrimonialismo e relações oligárquicas, caracterizando uma inserção subordinada à lógica do capital (e de sua expressão no campo, o agronegócio), expressa em políticas e diretrizes de caráter neoliberal, relegando a educação

²⁹ De acordo com Sousa (2002) o Telensino foi um projeto em que o governo do Maranhão, no ano de 2000, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, assinam contrato entre si, para a implantação de 3.750 tele-salas destinadas à capacitação e escolarização, em regime de aceleração, para cerca de quinze mil estudantes do Ensino Médio. Tratou-se de um pacote tecnológico com base no Programa Telecurso 2000, sem qualquer discussão com entidades, movimentos e organizações da sociedade civil organizada na área da educação, como sindicatos, universidades, fóruns etc., implicando na transferência de recursos financeiros públicos para uma instituição privada do Rio de Janeiro, em vez de ter sido produzido, pelo menos, pela TVE-MA, gerando empregos no Maranhão.

pública a um segundo plano de interesse político e social, tanto no campo quanto na cidade (ARAÚJO, 2015; MIRANDA, 2010; MARANHÃO, 2005).

De acordo com o Diagnóstico da Educação do Campo – 2008 (MARANHÃO, 2008) apesar de uma considerável expansão da matrícula no campo, sobretudo no Ensino Fundamental, conforme já consta na Tabela 2, ainda há um déficit significativo no referente aos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, na oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional, conforme se pode observar na Tabela 3, acerca da distribuição de matrículas do Ensino Médio na Rede de Ensino Estadual do Maranhão do período de 2007 a 2013.

Tabela 3 – Distribuição de Matrículas no Ensino Médio por Modalidade – Rede Estadual do Estado do Maranhão (2007-2013)

ANO	TOTAL	ENSINO MÉDIO			EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO		EJA		
		Regular	Integrado	Normal Magistério	Concomitante	Subsequente	Presencial	Semipresencial	Integrado
2007	295.709	279.348	820	-	172	181	16.180	-	-
2008	306.615	278.185	2.397	4.866	-	140	20.835	1.352	192
2009	304.559	275.953	2.559	3.246	64	216	22.140	1.799	381
2010	307.567	277.850	1.904	1.623	183	-	24.253	1.297	457
2011	296.446	271.633	1.702	708	116	150	24.547	-	-
2012	296.332	271.690	716	356	31	5	24.606	-	-
2013	295.123	271.078	1.223	2.338	-	-	24.045	1.126	300

Fonte: INEP/MEC (2018).

Conforme pode-se depreender, no período de 2007 a 2013, o quantitativo de matrículas no Ensino Médio ofertadas pelo Estado no Maranhão tem sido maior na modalidade Regular. Isso evidencia a necessidade de o Estado expandir a sua oferta no campo, em áreas específicas como as comunidades quilombolas e as áreas de assentamentos, na modalidade da Educação Profissional de Nível Técnico, também, que, na atualidade, tem sido realizada tanto pela sua ação direta quanto pelo apoio aos municípios, a exemplo do convênio técnico-financeiro junto à Rede CEFFA, desde 2007, ou seja, aos Centros Familiares de Formação por Alternância e aos Centros de Formação Familiares Quilombolas (MARANHÃO, 2008).

Entretanto ressalta-se que a questão da oferta do Ensino Médio no Campo não é apenas de quantidade, mas, de qualidade social, uma vez que a distribuição da matrícula

ocorre, em sua maioria, no turno noturno, em turmas isoladas, com professores atuando com pouca ou nenhuma assistência pedagógica (MARANHÃO, 2008). O que requer do Estado critérios e estratégias de qualidade para o desenvolvimento de uma política de expansão do Ensino Médio, que vá desde a infraestrutura escolar até a formação de educadores habilitados e qualificados para atuarem nesse nível de ensino. Quanto à oferta da Educação Profissional de Nível Técnico uma pequena quantidade de matrículas encontra-se localizada no campo, sendo que as mesmas são ocupadas, não somente por jovens residentes no campo, mas também da zona urbana.

Diante disso, torna-se evidente que a oferta de ensino no campo pelo Estado tem sido insatisfatória ao considerar-se a demanda existente, não correspondendo ao anseio dos movimentos sociais do campo para a educação, os quais lutam, também, pelo fim da influência hegemônica do capital no campo maranhense. Essa realidade mostra a necessidade de uma educação que esteja comprometida tanto com a superação dos conflitos existentes no campo quanto com a emancipação dos seus sujeitos, conforme destacado na seção que abordou a Educação do Campo como espaço de emancipação em contraposição à visão urbanocêntrica, com vistas à superação da ideia de campo como lugar prosaico e de atraso. E, nesse sentido, corroborando com Iasi (2007, p. 69), “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”.

Conforme Miranda (2010) outro ponto a ser ressaltado em relação à oferta de Educação do Campo no Maranhão pelo Estado nos primeiros quinze anos do século XXI é que a mesma, quando ocorre não se constitui em política autêntica do governo maranhense, mas se dá por meio da implementação de programas e projetos educacionais em âmbito nacional e pelas universidades públicas³⁰, evidenciando o descaso histórico dos governantes na promoção desta modalidade de ensino e de educação, prevista na forma da Lei, bem como de formulação de uma política estadual de Educação do Campo.

Nesse sentido, em relação às ações do Estado e sua respectiva gestão, só foi possível perceber seu movimento nessa direção, precisamente em 2005, quando da criação da Supervisão de Educação do Campo (SUPEC) na estrutura organograma da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), ainda no Governo de José Reinaldo Tavares (2003 a 2006). Mas que, de fato, avançou em sua pauta durante a gestão do então governador Jackson Lago

³⁰ De acordo com Miranda (2010), dentre as ações protagonizadas pelas instituições de Ensino Superior, destaca-se a pioneira, que foi a implementação do PRONERA no Estado, que iniciou suas atividades em 1999, desenvolvido em projetos de assentamento localizados em 37 municípios, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

(2007 a 2009), marcada por um momento político turbulento, que resultou num golpe jurídico que o destituiu do cargo do governo do Maranhão, ocasionando o retorno de Roseana Sarney ao governo do Estado em 2009, que nele permaneceu até 2014.

É importante destacar que o contexto em que se deu o processo de criação da Supervisão de Educação do Campo no âmbito da SEDUC em 2005 correspondeu a um contexto nacional de articulações das lutas e movimentos sociais do campo e suas pressões junto ao Governo Federal para a incorporação das demandas por Educação do Campo na agenda institucional, que ocorreu tanto em nível nacional, quanto estadual e local.

Cabe ressaltar que, no contexto do Maranhão esse momento de articulações foi antecedido por iniciativas em torno da Educação do Campo que remontavam, já desde o ano de 2003, quando da preparação de um projeto de educação voltado para as áreas rurais para obtenção de financiamento junto ao Banco Mundial para promover a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação nas áreas rurais, de acordo com o relato da primeira titular da pasta, à época, na Secretaria de Estado da Educação, que a esse respeito destacou ainda:

“Uma pequena equipe foi montada, sob minha coordenação, para realizar uma série de estudos e atividades com vistas a subsidiar a elaboração do Projeto, reunindo movimentos sociais e órgãos públicos de educação com vistas a conhecer experiências exitosas e discutir possibilidades de atuação, que, aos poucos, foram apontando outros caminhos a serem trilhados. Devido às dificuldades financeiras do governo estadual na época, o empréstimo junto ao BIRD foi cancelado. No entanto, as ações permitiram que fosse iniciado um diálogo entre a SEDUC e organizações governamentais e não-governamentais e movimentos sociais do campo, trazendo para o seio do Sistema de Gestão da Educação Pública o debate acerca da Educação do Campo em contraposição à concepção de educação rural predominante até então nas propostas oficiais para o meio rural.

Esses debates conduziram, paulatinamente, a uma série de ações, no interior da SEDUC, voltadas para a construção de uma política de Educação do Campo. Assim, em 2003 foi criado um GT de Educação do Campo que, logo em seguida, deu origem a uma Coordenação de Educação do Campo. Em 2004, em ação articulada com o MEC, foi realizado o I Seminário Estadual de Educação do Campo, culminando com a instituição do Comitê Estadual de Educação do Campo e a Carta do Maranhão contendo os princípios e diretrizes defendidos pelos movimentos sociais e órgãos governamentais presentes, para subsidiar a construção de uma política pública de Educação do Campo.

Finalmente, em 2005, como fruto da articulação de movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, foi criada na Secretaria de Estado da Educação, a Supervisão de Educação do Campo, como órgão formulador e coordenador de políticas públicas de Educação do Campo, tendo o Comitê Estadual de Educação do Campo como instância consultiva, propositiva e deliberativa de suas ações” (Cacilda Cavalcanti³¹).

Conforme pode ser percebido no relato concedido pela supervisora da SUPEC, à época, o processo de articulação para a criação e institucionalização da Educação do Campo

³¹ Acerca do conteúdo das perguntas e respostas das entrevistas e relatos de Cacilda Cavalcanti (Supervisora de Educação do Campo da SEDUC, no período de 2005 a 2009 e que havia iniciado o processo de criação da Coordenação de Educação do Campo em 2003 a 2004, junto a outros sujeitos, tanto em nível institucional, quanto dos movimentos sociais do campo) à esta pesquisa, vide Apêndices.

na agenda governamental do Maranhão no âmbito da SEDUC não se deu por iniciativa isolada do Estado, mas por uma articulação que envolveu, além das organizações governamentais, sobretudo, movimentos e organizações sociais do campo cuja pauta referendava a Educação do Campo numa perspectiva de superação do imaginário do campo como lugar de atraso, valorizando a cultura camponesa, o campo como lugar de produção e reprodução da vida.

Quanto ao papel dos movimentos sociais do campo no processo de institucionalização da Educação do Campo no Maranhão e, em específico o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (também no que se referiu a alguma singularidade quanto à estratégia de luta e reivindicação do mesmo em relação aos movimentos sociais que são beneficiários diretos de outras ações da SEDUC, por meio da SUPEC, atualmente), constatou-se que, inicialmente não havia uma participação expressiva dos movimentos sociais do campo. E, entre o período de 2003 a 2004, segundo *Cacilda Cavalcanti*, a participação mais evidente foi da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), pois as mesmas já tinham uma articulação junto à Secretaria de Agricultura da época e, assim, também passaram a demandar da SEDUC, quando as possibilidades de diálogo começaram a surgir para a Educação do Campo em nível estadual.

Desse modo, observou-se que a participação mais intensa dos movimentos sociais se deu a partir de 2004, quando foi criado o Comitê Estadual de Educação do Campo no Maranhão, o qual se tornou a instância de articulação entre os movimentos sociais do campo e o Governo do Maranhão (e municipais, no princípio) no sentido de viabilizar o espaço para discussão, proposição e formulação de políticas públicas de Educação do Campo no Maranhão, de acordo com o relato de *Cacilda Cavalcanti* que, a respeito do referido Comitê destacou que:

“Esse Comitê foi formado por diversos movimentos e organizações governamentais e não-governamentais com atuação no campo, na área da educação, tais como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas (UAEFAMA), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), a Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ), a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)”.

Nesse sentido, foi destacada também a ação política do MST dentro do Comitê de Educação do Campo, durante o processo de implementação do Projeto Saberes da Terra (programa federal que, mais tarde veio a tornar-se Projovem Campo – Saberes da Terra) e,

também atuando na luta pela construção de uma escola estadual no Projeto de Assentamento CIGRA, no município de Lagoa Grande, pelo Estado, que veio a concretizar-se somente em 2008. Note-se que a participação do MST nessas ações demonstra, de acordo com Leher e Motta (2012a) que o mesmo tem-se constituído como um grande articulador e intelectual coletivo no processo formativo desses sujeitos escolares, no que se refere à sua capacidade organizativa e diretiva, que traz a clareza da necessidade de criar condições favoráveis à expansão da própria classe.

Conforme analisa *Cacilda Cavalcanti* em seu relato:

“[...] a estratégia de luta do MST dentro da SEDUC, como ocupação de espaço institucional, em especial com apresentação de propostas pra o governo. Outra estratégia foi participar intensamente dos seminários, de comissões e das ações de formação continuada, inclusive oferecendo pessoal de seu quadro como formadores”.

Destaca-se ainda que, desta iniciativa, originou-se a primeira proposta de escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Lagoa Grande, voltada ao atendimento dos sujeitos do campo por Educação Básica de Nível Médio, a Unidade Integrada Roseli Nunes, no ano de 2008, fortemente influenciada pela Pedagogia do Movimento na construção de sua práxis pedagógica e projeto político-pedagógico, expressos na Proposta Curricular do referido EMIEP.

Diante dessas ponderações, depreende-se que a ação política dos movimentos sociais do campo constituiu-se fator fundamental para o processo de institucionalização da Educação do Campo de Nível Básico na Rede Estadual de Ensino do Maranhão e que o MST foi e tem sido um sujeito coletivo que tem mostrado sua importância nesse papel de articulador dessas demandas junto ao Estado.

Evidentemente, não se está secundarizando a relevância dos demais movimentos e organizações sociais do campo, entretanto o movimento de reivindicação que o MST faz junto ao Estado traz, justamente, a obrigação deste com o cumprimento do princípio legal, presente nos marcos regulatórios da Educação do Campo em âmbito nacional, como a própria Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.394/1996, no que se refere à Educação do Campo ser direito dos sujeitos que nele residem e dever do Estado em garantir a expansão de sua oferta, não somente quantitativa mas, com qualidade social.

É importante perceber, ainda, a partir do relato de *Cacilda Cavalcanti*, que a incorporação e institucionalização da demanda da Educação do Campo na agenda governamental do Maranhão pela SEDUC se constituiu num processo contraditório de duas vias, sendo, ao mesmo tempo, fruto da luta e reivindicação dos movimentos sociais do

campo, especificamente no que concerne à pauta do MST e, também da relação estabelecida entre a SEDUC e o Ministério da Educação (MEC):

“Em minha avaliação, penso que essa incorporação se deu por duas vias. Pela via institucional, em uma relação entre SEDUC e MEC, que no momento iniciou uma série de ações na perspectiva de que os Estados e Municípios assumissem a Educação do Campo como política pública, que favoreceu esse debate no interior da SEDUC, possibilitou alguns recursos [financeiros] para o desenvolvimento de algumas ações. Por outra via, se deu por uma articulação com movimentos sociais, em especial, por meio do Comitê. Em relação à pauta do MST, penso que a principal incorporação, foi da pauta de construção de escolas e de ações de alfabetização, mas estas últimas foram atendidas fora da SUPEC, em outro setor. De um modo geral, em termos de concepção, pode-se afirmar que haviam convergências mais internas (em termos do setor), mas não se pode estender tal afirmação para toda a SEDUC”.

Cumpre destacar, ainda, que o avanço dessas discussões sobre a institucionalização da Educação Básica do Campo pelo Estado objetivou dar respostas ao problema da oferta e de ausência de políticas públicas efetivas nesta área no Maranhão, obtendo maior impulso durante o biênio de 2007 a 2009, que correspondeu ao Governo Jackson Lago. É importante salientar que houve esforços e comprometimento da equipe da referida Supervisão para a promoção da Educação Básica do Campo no Maranhão, demarcando o início da construção de um longo percurso para a expansão da sua oferta e promoção de políticas educacionais voltadas aos sujeitos do campo no Maranhão e que seguem atualmente.

No início de sua composição a Supervisão de Educação do Campo da SEDUC no Maranhão contava com uma equipe pequena, conforme relatou *Cacilda Cavalcanti* mas, que foi se expandindo à medida da conquista do espaço institucional e ampliação de suas ações no bojo das reivindicações dos movimentos sociais do campo junto ao Estado, sobretudo, utilizando o espaço do Comitê Estadual de Educação do Campo. O que resultou no aumento da equipe técnica, ao longo da sua trajetória, que se distribuiu considerando a afinidade com as ações desenvolvidas na Supervisão, cujos objetivos originais são *“formular e implementar políticas públicas de Educação do Campo, fundamentadas nos instrumentos legais, a exemplo das Diretrizes Nacionais ³² e em princípios democráticos e nos sujeitos do campo como sujeitos de direito”* (Cacilda Cavalcanti).

É importante mencionar que tais objetivos perduram no tempo presente, sendo que a compreensão do atual do coletivo de técnicos da referida Supervisão acerca de sua finalidade tem sido a de *“assegurar o ensino de qualidade no campo tendo como princípio o*

³² A entrevistada referiu-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída mediante o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

respeito à diversidade étnica, cultural, ambiental e produtiva dos diversos povos do campo. Quanto ao regimento, segue-se o documento macro da SEDUC – MA”³³.

Assim, a referida Supervisão de Educação do Campo (SUPEC) foi criada, seguindo os padrões das determinações nacionais do MEC/SECAD, com o objetivo de formular, desenvolver, articular e integrar ações e políticas educacionais em parcerias com diversas instituições governamentais e não governamentais, movimentos sociais e sindicatos que atuam no campo para atender às demandas de educação dos sujeitos do campo.

Dentre os programas e ações desenvolvidos pela referida Supervisão de Educação do Campo, considerando a linha do tempo que inicia desde a sua criação (2005) até o período atual (2018), pode-se traçar o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Quadro de Programas e Ações da Supervisão de Educação do Campo SEDUC/MA (2005 a 2018)

PROGRAMAS E AÇÕES DESENVOLVIDOS PELA SUPEC (2005 a 2018)					
2007-2009			2010-2014		
2015-2018					
Projeto Piloto Saberes da Terra (coordenação, implantação e implementação)			Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (coordenação e execução)		
Programa Escola Ativa (execução)			Programa Escola Ativa (execução)		
Programa de Apoio aos CEFFA (Convênios e contratação de professores)			Cooperação Financeira e Pedagógica aos 36 CEFFA (Convênios e contratação de professores)		
Ação de construção de escolas em Comunidades Quilombolas			Oferta de Ensino em 16 Áreas de Assentamento e 10 Comunidades Quilombolas		
Ação de implementação de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Campo em Agropecuária			Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em 06 Escolas do Campo em Agropecuária		
Coordenação do Comitê Estadual de Educação do Campo			Coordenação do Comitê Estadual de Educação do Campo		
-			Ação Escola da Terra (Portaria 579/2013)		
Ação de Expansão de Escolas do Campo em áreas de Assentamento			Programa A Cor da Cultura (ação de formação docente em parceria com o MEC)		
-			-		
			Proposta de Adequação Curricular nas Escolas situadas em área de Assentamento – Projeto Piloto		
			PDDE Escolas do Campo		

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas concedidas pelos entrevistados, ao Roteiro de Entrevista Semiestruturada destinado à Supervisão de Educação do Campo SEDUC (2018).

Conforme se pode perceber no Quadro 2, as ações e programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação por meio da Supervisão de Educação do Campo para

³³ Resposta concedida, por escrito, pelo Coletivo de Técnicos da SUPEC ao Roteiro da Pesquisa direcionado ao referido setor (vide Apêndices, para a íntegra de suas perguntas e respostas). Doravante as respostas atuais da Supervisão de Educação do Campo à pesquisa, concedidas por sua equipe técnica, será denominada de *Coletivo de Técnicos da SUPEC*.

promoção da oferta de Educação Básica para os sujeitos do campo no Maranhão, mantêm-se constantes ao longo da trajetória de seu processo de institucionalização, distribuídos em execução de programas federais, apoio financeiro à Rede CEFFA, construção de escolas do campo e acompanhamento técnico-pedagógico às mesmas, bem como a manutenção do Comitê Estadual de Educação do Campo.

Destas ações e programas, far-se-á uma descrição, mas com atenção àqueles cuja ação política dos movimentos sociais resultou em respostas do Estado do Maranhão às suas demandas quanto à garantia da oferta de Educação Básica no Nível Médio, uma vez que o mesmo constitui-se sua responsabilidade conforme a legislação educacional específica, e as que fomentaram o debate em torno da formulação de políticas públicas nessa área, não ignorando, obviamente, a contribuição das demais ações e programas federais executados em regime de colaboração, por meio de Pacto Federativo, a saber:

a) **Programa Escola Ativa**

Destarte, no que se refere à implementação dos programas federais tem-se o Programa Escola Ativa³⁴, desenvolvido em regime de colaboração entre o MEC, a SEDUC e municípios que a eles aderiram, em que o objetivo foi desenvolver uma metodologia específica para o atendimento de alunos em classes multisseriadas de Ensino Fundamental no campo, cuja oferta é de responsabilidade das redes de ensino municipais do Maranhão. Suas ações consistiram basicamente em capacitação de professores e supervisores municipais, de acompanhamento e monitoramento às escolas e às secretarias municipais de educação, além da distribuição de cadernos de ensino-aprendizagem e kits pedagógicos para professores, alunos e escolas, abrangendo 190 municípios maranhenses até o ano de 2013.

b) **Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos Projovem Campo – Saberes da Terra**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos Projovem Campo Saberes da Terra também desenvolvido em parceria com o MEC, SEDUC, secretarias municipais de educação e de agricultura e movimentos sociais do campo, teve início com o Projeto Piloto saberes da Terra, no biênio 2006-2008, atendendo 600 jovens agricultores em 22 municípios pertencentes aos Territórios da Cidadania, constituindo 22 turmas, com uma equipe pedagógica formada por 56 educadores (entre professores do Núcleo Comum e de Qualificação Profissional), 05 coordenadores regionais, além da coordenação estadual (MARANHÃO, 2014c).

³⁴ Não é a intenção desta pesquisa desenvolver, pormenorizadamente, a abordagem sobre o Programa Escola Ativa.

Devido à demanda e ao êxito da versão piloto do Programa, houve uma expansão de proposta em 2008 para atender a 2.750 jovens e adultos agricultores de 56 municípios do Território da Cidadania, ampliando assim, a equipe de educadores para 172 professores e de 08 coordenadores regionais (esses últimos, profissionais efetivos do quadro da SUPEC), além do coordenador estadual. Mas, devido aos entraves enfrentados no processo de implementação da Edição 2008 a meta de atendimento foi reduzida para a cobertura 1.650 educandos em 23 municípios maranhenses.

Atualmente o Programa atende à 25 municípios maranhenses, prioritariamente pertencentes ao Território da Cidadania, fazendo a cobertura de 625 educandos, contando com 125 educadores (entre professores e profissionais das salas de acolhimento).

O objetivo do Programa é ofertar a escolarização em nível de Ensino Fundamental com qualificação profissional para jovens e adultos agricultores na faixa-etária de 18 a 29 anos, além de ações de assistência técnica e profissional ao aluno e à sua família, formação continuada aos seus profissionais, acompanhamento técnico-pedagógico, aquisição e distribuição de material didático específico e contratação de professores do Núcleo Comum e de Qualificação Profissional para ministrar as aulas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

Destaca-se que o referido Programa, que recebe repasse financeiro do FNDE para efetivação de suas ações, desde o início, indicou uma questão problemática para o alcance da qualidade dos resultados e que incidiram sobre os impactos esperados do mesmo sobre o público atendido, por conta dos atrasos financeiros desses repasses para rubricas das quais dependiam ações, tanto no âmbito da gestão institucional do programa como em relação à aquisição de materiais didático-pedagógicos e insumos para a realização das atividades de qualificação profissional. Outras ações como a formação continuada dos professores do Programa cuja responsabilidade era de instituições públicas de Ensino Superior, como a UEMA e depois, o IFMA também foi prejudicada por conta da morosidade no repasse financeiro dos recursos do Programa sendo, inclusive algumas vezes executadas ao final do Programa, conforme Relatório Final do Programa (MARANHÃO, 2014c). Ademais, entraves administrativos também foram percebidos, no que se refere à morosidade processual e administrativa no âmbito da SEDUC, dificultando o monitoramento, por meio do acompanhamento técnico da equipe aos municípios. Esses entraves desestimularam muitos educandos que acabaram evadindo do Programa.

De fato, o atraso no repasse dos recursos financeiros foi uma constante e um entrave à execução a contento das ações do aludido Programa em todas as suas edições que

trouxeram como consequência mais grave, a evasão de muitos educandos durante o percurso formativo dele. Contudo, apesar dos entraves, houve também avanços e as versões também garantiram que a maioria dos jovens atendidos concluíssem o Ensino Fundamental e dessem sequência aos estudos no Ensino Médio. Outro fator considerado positivo no Programa, de acordo com Araújo (2015) é a efetivação do fortalecimento do Regime de Colaboração entre a União, Estado, municípios e movimentos e organizações sociais do campo, desde a sua concepção até os dias atuais (embora o tempo presente do Programa indica uma redução da participação desses últimos sujeitos).

c) **Ação Escola da Terra**

A Ação Escola da Terra também se constitui pacto federativo entre MEC, UFMA, SEDUC e secretarias municipais de educação, tendo iniciado suas atividades em dezembro de 2013 até julho de 2018, correspondendo à formação de professores da rede municipal de ensino das classes multisseriadas, ofertando o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e Quilombola, alcançando, ao longo de sua execução, aproximadamente 41 municípios, 4.200 professores, sob a metodologia da Pedagogia da Alternância, integrando, atualmente o Plano de Ações Mais IDH do governo do Maranhão (desde 2015), de acordo com a coordenação-adjunta do Programa na UFMA.

Ainda de acordo com a referida coordenação-adjunta do Escola da Terra, a referida Ação tem-se somado às iniciativas em Educação do Campo protagonizadas pela UFMA, a exemplo do PRONERA (1999) e, dentre suas ações foi formulado o Observatório da Educação do Campo, uma proposta cujo principal objetivo é aprofundar o conhecimento sobre as condições de atuação docente em escolas do campo e quilombolas do Maranhão.

d) **Expansão da Educação Básica em Áreas de Assentamento**

Outra atividade desenvolvida pela SUPEC é a expansão da Educação Básica em Áreas de Assentamento, em que é observada uma ação mais direta do MST na construção da pauta de reivindicações ao Estado, e que traz elementos importantes da prática educativa do MST, conforme já fora abordado em seção anterior. Atualmente, das 65 áreas de assentamento organizadas pelo MST, a oferta da escola é realizada em parceria do Estado com os municípios em treze assentamentos, que também se expande para povoados e comunidades quilombolas.

É necessário destacar que, de acordo com Macedo (2013) a oferta de escolas em áreas de assentamento pelo Estado ainda é reduzida, além das dificuldades enfrentadas no campo e no que se refere às condições de infraestruturas dessas escolas que, trabalham com uma proposta de ensino regular ao invés do princípio da alternância, além do que a proposta

curricular não expressa os anseios, necessidades e interesses dos sujeitos do campo e nem de sua realidade. Sob esse aspecto, ao serem indagadas acerca das condições de trabalho nas escolas de assentamento e também nas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi dito que há muitos entraves, que vão da falta de infraestrutura física à atuação de professores contratados pelo Estado que não possuem formação em Educação do Campo e desconhecem a realidade dos assentamentos e do próprio campo, além da oferta precária de transportes escolares, evidenciando e ratificando a precariedade da oferta de Educação Básica do Campo pelo Estado, no Maranhão:

*“A Educação do Campo é um direito conquistado a duras penas, com mobilizações, a luta dos trabalhadores. [...] você não tem gestor, supervisor nas escolas do campo, entendeu. Você não tem concurso público específico para os educadores. Você tem (olha a contradição) a Licenciatura em Educação do Campo, desde 2008 (não lembro o ano), você tem várias turmas formadas e você tem os seletivos, concursos e não tem vaga específica para a Pedagogia da Terra, que forma educadores do campo e para Licenciatura em Educação do Campo. Você forma as pessoas para aquelas especificidades, mas ao mesmo tempo você não tem a garantia de vagas no concurso. E aí você **vai continuar tendo no campo gente que não tem nada a ver com o campo**, que mora na cidade e muitas vezes vai para o campo porque o prefeito daquela cidade, por uma questão política, manda ele para um lugar mais distante para penalizar e ele não gosta e não conhece Educação do Campo. E **no assentamento acontece isso com a gente. No assentamento a gente tem pessoal formado em Pedagogia e Licenciatura e quem vai dar aula é a pessoa que não tem essa formação**. Então ainda existe uma distância muito grande, por isso precisamos lutar por essa efetivação. **Problemas de infraestrutura nós temos muito ainda nas escolas**. A questão do transporte escolar é muito falha: por exemplo, as turmas de Ensino Médio, para funcionar deveriam garantir o transporte escolar, não garante. A parceria entre o Estado e o município não funciona. Quantas vezes tivemos nossos alunos prejudicados, não somente no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental porque na maioria das áreas a educação vai até o 5º ano; do 6º ao 9º ano eles vão para a cidade e a maioria tem defasagem no ensino-aprendizagem porque falta muito. O carro vai uma ou duas vezes buscar as crianças e depois não vai mais. E a gente tá o tempo todo brigando com município por conta dessas questões e não é só nossos assentamentos. É uma realidade das escolas quilombolas também essa questão do transporte, da precariedade que ainda tem nas escolas do campo” (Entrevistada A – MST/MA). (Grifos nossos).*

O relato acima expressa a realidade não somente das escolas localizadas em áreas de assentamento, mas das escolas públicas maranhenses, localizadas no campo e, muitas vezes, as turmas onde funciona a Educação do Campo se dá em anexo ou mesmo no que o Estado denominou de salas-fora (escolas anexo dos próprios anexos). Convém destacar que essa situação, conforme vem sendo demonstrado ao longo desta análise se constitui dentro de um processo histórico de descaso, falta de compromisso e prioridade destinada à Educação Básica do Campo na agenda governamental, tanto estadual quanto as municipais.

Contudo, apesar do contexto adverso expresso no relato do MST, a atual gestão governamental da SEDUC, por meio da SUPEC vem, desde o último biênio (2017 a 2018) estabelecendo uma via de diálogo junto ao Movimento, com vistas ao enfrentamento desse

quadro precário da qualidade da oferta de Educação do Campo nessas áreas que resultou num projeto piloto de uma proposta denominada Proposta de Adequação Curricular nas Escolas situadas em Área de Assentamento que ainda se encontra em processo de elaboração e portanto não poderá ser mencionada neste trabalho.

e) Oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio Técnico em Agropecuária

A Supervisão de Educação do Campo também oferta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio Técnico em Agropecuária (EMIEP) que atualmente contabiliza duas escolas em todo o Estado do Maranhão, sendo elas a Unidade Integrada Roseli Nunes, localizada no Assentamento CIGRA Agrovila Kenio, no município de Lagoa Grande e a Unidade Integrada Izidório de Sousa, localizada no Povoado Tiquara, no município de Alcântara. Ambos os EMIEP adotam a metodologia da alternância para organizar os tempos e espaços formativos do seu processo de ensino-aprendizagem.

Desses EMIEP a Unidade Integrada Roseli Nunes, conforme já mencionado, é a escola que possui maior influência ideopolítica do MST em seu processo formativo, materializada nas suas propostas curriculares, em seu projeto político-pedagógico e na sua práxis pedagógica, fundamentada nos princípios da Pedagogia do Movimento. Dar-se-á destaque a alguns elementos que demonstram a referida influência do MST nesta escola, pois como diz a *Entrevistada A - MST/MA* “*para ser uma escola de Educação do Campo ela tem de funcionar com os princípios da Educação do Campo e para acontecer isso, você tem que ter pessoas formadas nessa perspectiva*”.

De acordo com a proposta pedagógica do Plano de Curso Técnico em Agropecuária da Unidade Integrada Roseli Nunes (MARANHÃO, 2010) e os dados referentes aos indicadores educacionais maranhenses, já apresentados nesta dissertação, ratifica-se que, apesar do considerável número de matrículas efetivadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essas não são distribuídas de forma equitativa, fazendo com que muitos estudantes, para prosseguir os estudos se desloquem para as escolas da zona urbana, quando não evadem da escola.

Esse fato demonstra a insuficiência da oferta de Educação do Campo para o nível de Educação Básica pelo Estado, especificamente o Nível Médio, como está disposto na referida proposta pedagógica:

O Ensino Médio nas escolas públicas maranhenses, seguindo o movimento nacional, historicamente tem oscilado entre o caráter propedêutico e o profissionalizante; entre a formação geral e a formação especial, e, assim, não tem dado respostas concretas às necessidades e aos interesses educacionais dos jovens da classe trabalhadora (MARANHÃO, 2010, p. 04).

Ademais, o município de Lagoa Grande também tem apresentado uma situação educacional precária em relação à Educação Básica, mormente a oferta de Ensino Médio, que, historicamente, tem se constituído um desafio, tanto para o Estado, em suas esferas municipal e estadual, quanto para os movimentos sociais do campo que possuem atuação direta naquela região, a exemplo do MST, haja vista que

[...] a maioria dos jovens tem que sair do campo para estudar nas cidades quando concluem o Ensino Fundamental. O município não possui prédio escolar pois essa modalidade, que funciona em estruturas cedidas pela prefeitura, que em sua maioria são insuficientes para a demanda que apresenta (MARANHÃO, 2010, p. 05).

Ressalta-se, entretanto, como já fora mencionado em vários momentos desta análise, neste capítulo, que devido às pressões e lutas dos movimentos sociais do campo naquela região, especialmente o MST, junto ao Estado para que esse viesse a atender o déficit de oferta de Educação Básica (Ensino Médio), construir escolas no campo, garantindo condições materiais de acesso e permanência dos seus sujeitos, tanto na escola quanto no campo, em 2009, ainda no Governo Jackson Lago (2007 a 2009) foi criada a Unidade Integrada Roseli Nunes.

Nesse sentido, a Unidade Integrada Roseli Nunes foi criada em 2009, com uma proposta pedagógica elaborada em parceria com o MST, apropriando-se de importantes elementos e aspectos dos seus princípios e prática pedagógica³⁵ e tendo por base os marcos legais da Educação do Campo (nacionais e estadual) que tem buscado atender aos anseios e necessidades da juventude daquela região por uma educação de qualidade, além de proporcionar Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária.

Atualmente a Unidade Integrada Roseli Nunes passou por uma importante reforma no Governo Dino (2015 a 2018), sendo reinaugurada em 2017, possibilitando aos seus sujeitos escolares melhores condições materiais para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica. Entretanto, a oferta insatisfatória persiste como grande desafio a ser superado no Maranhão, o que exigirá uma ação articulada do Estado junto aos movimentos sociais do campo para que a universalização do Ensino Médio também seja uma realidade para os sujeitos do campo maranhense.

f) Apoio Técnico-Financeiro à Rede CEFFA

O apoio de cooperação técnico-financeira e pedagógica da SEDUC aos 37 Centros Familiares de Formação por Alternância (Rede CEFFA) que teve início em 2007 e se mantem

³⁵ Tais princípios pedagógicos, bem como seus elementos e aspectos referentes à Educação do Campo como paradigma emancipatório foram amplamente abordados no terceiro capítulo desta dissertação.

na atual gestão, disponibilizando a contratação de professores, coordenadores pedagógicos, manipuladores de alimentos e compra de gêneros alimentícios para garantir o funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais da Rede CEFFA.

A Rede CEFFA é composta por 19 Casas Familiares Rurais, 18 Escolas Famílias Agrícolas, além do Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, distribuídos entre as 19 Unidades Regionais de Educação da SEDUC no Maranhão.

Embora não se constitua objeto específico desta dissertação a abordagem da Educação do Campo a partir da Rede CEFFA, destaca-se que a experiência da Pedagogia da Alternância desenvolvida pela Rede CEFFA no Estado tem sido fundamental para o processo de valorização da Educação do Campo, apesar da realidade das Casas Familiares Rurais (CFR) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no que se refere à infraestrutura predial, acervos bibliográficos, recursos pedagógicos, de execução de atividades profissionalizantes e de seus projetos produtivos. Trata-se de projetos produtivos voltados à agricultura familiar, à agropecuária, ao desenvolvimento sustentável, bem como das parcerias complexas que algumas dessas unidades estabelecem com empresas porta-vozes do agronegócio no Maranhão, a exemplo da Suzano Papel e Celulose, como é o caso da Casa Familiar Rural de Coquelândia, localizada na Região Tocantina, na cidade de Imperatriz. Outra parceria relevante para o desenvolvimento de seus projetos produtivos é o da Casa Familiar Padre Josino Tavares, no município de Buriticupu, com uma organização não governamental de Minas Gerais, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento que auxiliou os sujeitos escolares da referida CFR no planejamento e execução de projetos produtivos de caráter sustentável.

g) Coordenação do Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo no Maranhão

Por fim o Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão que, conforme já fora relatado anteriormente foi criado em 2004, quando da realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo no Maranhão com a finalidade de ser um espaço para subsidiar o debate dos movimentos e organizações sociais, articuladas às instituições governamentais partícipes, com vistas a subsidiar a construção de políticas públicas de Educação do Campo no Maranhão.

Assim, de acordo com seu Regimento Interno, constante na Portaria nº 1.236, de 22 de setembro de 2013 (MARANHÃO, 2013a) o Comitê Estadual de Educação do Campo foi instituído com base na Resolução CEB/CNE nº 1/2002, cuja natureza é técnica e de ação colegiada, representativo das instituições governamentais e não governamentais, além de

movimentos sociais que atuam na Educação do Campo no Estado do Maranhão, sendo, desse modo uma estratégia de mobilização dessas organizações, com caráter propositivo, consultivo, de assessoramento e acompanhamento de ações voltadas à implementação de políticas de Educação do Campo.

A instância maior do referido Comitê é o Seminário Estadual de Educação que, desde a sua instituição foi realizado em três edições, a saber: em 2004, quando seu desdobramento foi a criação do Comitê e a institucionalização da Educação do Campo na agenda governamental maranhense por meio da criação da Supervisão de Educação do Campo no âmbito da SEDUC, ocorrendo a sua segunda versão em 2007. E após um interregno de uma década foi realizada a sua terceira edição, em 2017, retomando a agenda de discussões das lutas sociais por Educação do Campo no Maranhão, considerando a atual conjuntura política.

Entretanto, observou-se que, mesmo diante do avanço significativo da pauta das reivindicações dos movimentos sociais do campo que resultaram na institucionalização da Educação Básica do Campo em âmbito estadual entre o período de 2003 a 2009, as suas ações ainda se encontravam em processo de construção no que se refere à formulação de uma política de Educação do Campo, formulada pelo Estado e pelo conjunto dos movimentos sociais do campo no Maranhão.

E, pode-se afirmar, também, que o retorno de Roseana Sarney ao governo estadual, que perdurou de 2009 até 2014, trouxe um arrefecimento da ampliação dos espaços de debates e discussões coletivos aos movimentos e organizações sociais do campo junto à SEDUC, de modo que as ações da SUPEC não se ampliaram durante o período em análise e o Comitê Estadual de Educação do Campo, espaço estratégico de debates e construções propositivas para a expansão da Educação do Campo e de suas políticas no início, teve sua atuação limitada.

Desse modo, depreende-se que as ações efetivamente concretas do Estado do Maranhão voltadas aos anseios e reivindicações dos sujeitos do campo, que vieram a ocorrer no início do século XXI, com o processo de institucionalização da Educação Básica do Campo a partir de 2005, foi marcado por discontinuidades constantes na macrogestão e na macropolítica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. E, conforme menciona Miranda (2010), com a retomada do Governo Roseana Sarney (2009 a 2014), observou-se a morosidade no andamento de muitas ações desenvolvidas, que ocorreram em caráter pontual em nível institucional, permanecendo a Educação do Campo em segundo plano no que se

referiu às prioridades das estratégias e diretrizes das políticas educacionais do período destacado, de modo que não se consolidou sequer como política autêntica de governo.

Outro ponto desse aspecto é que, apesar da menção da Educação Básica do Campo

em documentos oficiais da SEDUC no período de 2009 a 2014, a mesma ocorre em caráter sucinto, sem aprofundamento das ações ao longo dos anos, merecendo destaque neste quesito, além do Diagnóstico da Educação do Campo – 2008 já mencionado, o Relatório do Diagnóstico da Educação Básica no Estado do Maranhão, resultante do Projeto de Cooperação Técnica MEC/PNUD que fora realizado em 2011, que se constituiu como o principal documento norteador das ações da SEDUC naquele período.

É importante notar que o próprio processo de elaboração do Relatório PNUD (2011) demonstra que as políticas educacionais estaduais, desse período, no Maranhão seguem formuladas sob o critério tecnocrático, sem a participação efetiva de movimentos e organizações sociais e sindicais ligados à educação, em que a definição das políticas educacionais foi centralizada pelo PNUD e sua consultoria, cabendo ao Estado o papel de articulador e facilitador do processo, gerando as condições necessárias à sua efetivação. Tal critério, aliás, caracterizou-se como marca na gestão governamental no Estado do Maranhão à época e, de acordo com a análise de Macedo (2013) o PNUD é que irá sugerir a coordenação dos trabalhos referentes à cooperação técnica no âmbito da SEDUC e ser o interlocutor junto ao MEC, contando, para tanto, com uma coordenação geral, contratação pontual de especialistas, que atuaram junto à chamada equipe estável da SEDUC (PNUD, 2011).

Apesar de ter sido elaborado sob critérios tecnocráticos, o Relatório PNUD (2011) apresentou dados estatísticos que, como já fora dito, demonstraram que a Educação Básica do Maranhão atravessa os primeiros anos do século XXI em crise, chegando, inclusive, a reconhecer e registrar as preocupações colocadas pela equipe técnica da SEDUC que de sua elaboração participara, ao considerar o que segue:

É necessário que na área da educação se tenha uma política de Estado e não de Governo, a fim de não sofrer interrupção da continuidade;
Falta definir qual é a Política Estadual de Educação;
Requerem-se mudanças no processo de planejamento da Secretaria, pois o critério atual de alocação de recursos é na base do CTRL C/CTRL V;
Deve-se superar a prática do processo decisório verticalizado;
Buscar a superação de sistemáticas de monitoramento baseadas na aplicação aleatória, pontual e centralizada de instrumentos. O monitoramento deve ser sistemático e não caracterizar-se como alguém lançando no campo as informações ou entrevistando cada detentor das informações (PNUD, 2011, p. 09).

No que se refere à situação da Educação Básica do Campo no Relatório PNUD (2011, p. 27), o mesmo destacou, com base nos dados estatísticos por ele levantados, que “se

vive uma real crise em termos de oferta de Educação Básica no meio rural para os anos finais do ensino Fundamental e no Ensino Médio (faixa dos adolescentes e jovens)”³⁶. E, ainda:

O quadro revelado pelos dados [...] permite inferir pela necessidade de que a SEDUCMA dê a devida prioridade e que enfatize sua atuação nos anos finais do Fundamental e no Ensino Médio (este último segmento da Educação Básica é de exclusiva responsabilidade entre os agentes públicos) (PNUD, 2011, p. 28).

De fato, a situação da Educação Básica do Campo no Maranhão, como vem sendo analisada desde o início desta seção, demonstra o quão invisibilizada permaneceu na agenda governamental do Estado ao longo de décadas e, mesmo com a sua institucionalização no início do século XXI, onde se teve a participação dos movimentos sociais do campo nesse processo, a mesma segue nos documentos oficiais secundarizada, como já dito anteriormente e poderá ser percebido a seguir.

Ressalta-se ainda que, para efeitos desta análise, além do Relatório PNUD (2011) e do Diagnóstico da Educação do Campo no Maranhão – 2008 (2008), outros documentos oficiais foram elaborados pela SEDUC e pela própria Supervisão de Educação do Campo acerca do objeto de sua modalidade de ensino, em nível estadual, norteados, por sua vez, pelos marcos regulatórios nacionais.

Dentre esses documentos oficiais, em nível estadual, têm-se, por ordem cronológica, a Resolução Nº 104/2011 – CEE/MA, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão; o Regimento Interno do Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão (Portaria Nº 1.236, de 23 de setembro de 2013); o Programa de Melhoria de Ensino; o Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei Nº 10.099, de 11 de junho de 2014) e o mais recente; Escola Digna: Caderno de Orientações Pedagógicas (História e Gestão Escolar) como componente curricular (2017), cujas principais finalidades e destaques dados à Educação do Campo serão feitos a seguir.

A Resolução Nº 104/2011 – CEE/MA é um importante marco regulatório para a Educação Básica do Campo no Maranhão, pois estabelece as normas para o seu funcionamento, desde a oferta, estruturação da proposta curricular até a previsão de nucleação escolar no campo, além do transporte escolar desses estudantes. Isso tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas escolas do campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, além de definir o entendimento do Estado sobre a o que são escolas do campo, traz o entendimento sobre as finalidades da Educação do Campo

³⁶ As considerações sobre a Educação Básica no meio rural são feitas apenas neste momento do Relatório PNUD (o que não passa de uma página em um documento com 117 laudas).

referendada pelo Estado, além de ratificar o dever do mesmo e dos municípios, em Regime de Colaboração mútua com a União, assegurar a sua oferta aos sujeitos do campo.

Sendo assim, a Resolução N° 104/2011 – CEE (MARANHÃO, 2011, p. 01) define por escola do campo em seu artigo 2° “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente às populações do campo”, definindo também a estruturação da Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio na forma da Lei, ao assegurar as suas especificidades curriculares e à organização de seu calendário escolar. Ademais a referida Resolução define as finalidades da Educação do Campo para o Maranhão da seguinte forma:

Art. 5°. Para efeitos destas normas, a Educação do Campo:

I - destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais diversas formas de produção da vida: indígenas, afro-descendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, ciganos, artesãos, assentados e acampados da Reforma Agrária, entre outros;

II - tem como finalidade garantir a universalização do acesso e permanência, com qualidade, da população do campo à Educação Básica, em seus níveis e modalidades, consolidando a cidadania e possibilitando a dinamização das relações dos seres humanos com as condições da existência social e com suas realizações;

III - concretiza-se mediante a formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de infra-estrutura, transporte escolar, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas ou salas de leitura, área de lazer e desporto, conforme a realidade local;

IV - deve reafirmar o pertencimento étnico, elemento importante de construção da identidade histórico-cultural, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, assegurado aos últimos o cultivo da língua materna na escola (MARANHÃO, 2011, 2-3 pp.).

Ressalta-se que a Resolução 104/2011-CEE constitui-se um marco regulatório que traz elementos norteadores pertinentes à Educação Básica do Campo no Maranhão, procurando alinhar-se à LDB/1996 ao referir-se à proposta curricular e de projeto político-pedagógico a ser desenvolvido pelas escolas do campo, de modo que seja contemplada a Base Nacional Comum, bem como as questões vinculadas ao meio ambiente e à realidade agrária do Maranhão, a partir de um paradigma de solidariedade, diálogo e justiça social aos sujeitos do campo.

Outro elemento importante posto em relevo pelo referido documento oficial é nucleação escolar das escolas do campo, cujo posicionamento do mesmo é contrário a que venha a ocorrer. Contudo, acaba reconhecendo a permanência da prática da nucleação e estabelece em sua norma que, caso ocorra, quando da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mesma deve envolver a participação da comunidade para a definição do local, avaliando as possibilidades de deslocamento dos alunos na menor distância

a ser percorrida a pé, sendo a adoção do transporte escolar utilizada somente quando se fizer necessária e indispensável. Essa norma vale tanto para o Estado quanto para os municípios que deverão cumpri-la mediante o Regime de Colaboração, tanto quando se referir às escolas municipais, quanto às estaduais.

O Regimento Interno do Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo no Maranhão – Portaria Nº 1.236, de 23 de setembro de 2013 – que, embora tenha sido elaborado em 2005, foi institucionalizado em 2013, dentre as atribuições, competências e normas internas do Comitê, traz, em seu artigo 1º, sua contribuição no que se refere à compreensão dos princípios da Educação do Campo, reafirmado que a mesma “deve ser assumida como dever do Estado” (MARANHÃO, 2013a, p.23). Tais princípios referem-se à uma educação que respeite a diversidade e identidade dos sujeitos do campo; pensada a partir de um projeto popular com compromisso com a soberania, solidariedade e desenvolvimento da agricultura familiar e camponesa, tanto no Maranhão quanto no país; que supere a oposição entre campo e cidade e da falácia de que o progresso de um país seja mensurado pela diminuição de sua população do campo; que esteja articulada ao conjunto de políticas que visem a garantia dos direitos desses sujeitos à educação, à terra, ao acesso e permanência em seu território e; que tenha a visão do campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, pautado em relações que respeitem a especificidade territorial, social, cultural e ambiental dos seus sujeitos.

Já o Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino, contido nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2014a), fruto da parceria do Estado com o Projeto de Cooperação Técnica do PNUD (2011), que teve como finalidade imprimir a marca da organização e gestão da Rede Estadual de Ensino do Maranhão a partir da implementação das Diretrizes Curriculares nas escolas estaduais, traz de forma sucinta, em toda a sua elaboração, a menção aos princípios fundamentais da Educação do Campo, quais sejam:

Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e étnicos;
 Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
 Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
 Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (MARANHÃO, 2014a, p. 40).

Além de tais documentos e marcos regulatórios oficiais, o Estado do Maranhão, a exemplo da elaboração e promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014 a 2024, também aprova o Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE 2014 a 2024 (Lei Nº 10.099, de 11 de junho de 2014), contendo o diagnóstico, as metas, estratégias e ações para a educação no Maranhão, tanto para os sistemas de ensino estadual quanto para os municipais, com vistas a disciplinar a educação escolar por meio do ensino em instituições próprias.

De acordo com o PEE-MA – 2014 a 2024 (MARANHÃO, 2014b), que é submetido a uma avaliação bienal do alcance e impacto de suas metas, em seu artigo 1º, “a educação abrange 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” (MARANHÃOOb, 2014, p.02).

E no que se refere à Educação do Campo o PEE-MA – 2014 a 2024 evidencia a ausência de políticas públicas nessa área, ao destacar que

A educação em áreas rurais é historicamente marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam no currículo escolar e na experiência da educação formal, as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo. A maioria dos municípios maranhenses tem sua economia alicerçada em atividades tipicamente rurais, o que implica a necessidade de repensar a educação nessas regiões, considerando as suas características (MARANHÃO b, 2014, p. 12).

É relevante destacar, ainda, que o PEE-MA – 2014 a 2024 (MARANHÃOOb, 2014) reafirma o dever dos sistemas de ensino na promoção da Educação Básica, o que está disposto, inclusive, em legislação educacional específica em nível nacional, a LDB/1996, no que concerne à oferta da Educação do Campo ser assegurada, mediante as adaptações necessárias às peculiaridades do que o referido Plano Estadual denomina de vida rural de cada região. E, em relação aos conteúdos curriculares, ele dispõe sobre a utilização de metodologias apropriadas aos reais interesses e necessidades dos estudantes do campo, bem como da organização escolar própria, da adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e à natureza do trabalho no campo.

Assim, a Educação do Campo é mencionada, ainda, pelo PEE-MA – 2014 a 2024 nas Metas 2, 8 e 9³⁷, quando se refere à atingir as metas do Índice de Educação Básica – IDEB no Maranhão, quanto à construção de um indicador de qualidade educacional, baseado no

³⁷ Para uma leitura mais detalhada das referidas metas e respectivas estratégias que dispõem sobre a Educação do Campo no PEE-MA (2014-2024), verificar: Metas 2, 8 e 9, nas estratégias 2.22; 8.1; 8.2; 8.3; 8.6; 8.7; 8.14; 8.23; 8.26; 9.5; 9.8; 9.10 e 9.11.

desempenho dos estudantes, considerando o perfil dos profissionais da educação, nas condições de infraestrutura escolar, recursos pedagógicos disponíveis, as características da gestão, além de indicadores específicos, que contemplem a todas as modalidades e diversidades educacionais atendidas pelo Estado. O PEE-MA – 2014 a 2024 segue, também, no propósito da garantia ao acesso e permanência ao ensino em todas as etapas e níveis da Educação Básica, mencionando o atendimento às especificidades aos sujeitos do campo, indígenas e quilombolas com vistas a diminuir as desigualdades educacionais, bem como garantir a efetivação do direito à educação.

O aludido marco regulatório (MARANHÃO, 2014b) ainda dispõe sobre o dever do Estado em garantir dotação financeira e pedagógica, visando à organização da oferta da Educação Escolar Básica, não somente do campo, mas das modalidades e diversidades educacionais, objetivando a consolidação da educação escolar, possibilitando um modelo de organização pedagógica, proposta curricular e de gestão que corresponda aos interesses e necessidades desses sujeitos educativos residentes no campo maranhense. Outrossim, também está previsto no PEE-MA – 2014 a 2024 o apoio aos Centros Familiares de Formação por Alternância e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na oferta na perspectiva da agricultura familiar, pecuária, meio ambiente e outras áreas de interesse da população do campo, com base nas já previstas pela Resolução Nº 104/2011-CEE, Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância, Pedagogia da Resposta, Pedagogia do Exemplo, Pedagogia da Resistência e a Pedagogia da Escola Ativa.

E, como último elemento levantado pelo PEE-MA – 2014 a 2024 que esteja diretamente vinculado à Educação do campo diz respeito ao dever do Estado em assegurar a construção de escolas do campo em áreas de assentamento e em comunidades quilombolas, adequadas à metodologia da alternância, além das já existentes a exemplo da Rede CEFFA.

Como pode-se depreender o marco regulatório referente à Educação Básica do Campo no Maranhão foi construído, seguindo os dispositivos das legislações educacionais específicas para esta modalidade de educação e de ensino, prevendo, inclusive a necessidade de dotação financeira, além da construção de escolas com metodologias adequadas à realidade dos sujeitos do campo. Porém a implementação do disposto na referida legislação, documentos oficiais, bem como a observância ao seu referencial teórico-metodológico tem, de fato se constituído, ainda, um desafio dentro das prioridades da agenda governamental no Maranhão nesses primeiros quinze anos do século XXI, mesmo ao se considerar como avanço a institucionalização da Educação do Campo pelo Estado, com a criação da Supervisão de Educação do Campo no âmbito da SEDUC. O que pode ser percebido do relato de *Cacilda*

Cavalcanti e do *Coletivo de Técnicos da SUPEC*, quando questionados acerca de quais avanços, recuos e entraves destacariam à efetivação desses marcos legais e à própria Educação do Campo na agenda institucional, ao responderem o que segue.

“Na época (entre 2003 e 2009), penso que criar um setor dentro da SEDUC para pensar, propor política públicas de educação de campo, já podemos considerar um avanço. Outro avanço foi a instituição do Comitê, mesmo com seus limites. Considero a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo também um grande avanço, pois possibilitou uma formação mais específica. Penso que os maiores entraves são de ordem institucional – a estrutura padrão que ainda persiste nos sistemas de ensino e ausência de recursos. Outro entrave se refere à dimensão conceptual, isto é, ainda persiste uma concepção de educação rural no imaginário dos gestores públicos, a ideia de que para o campo basta pouco, professores mal formados, escolas desestruturadas ...” (Cacilda Cavalcanti)

“A Supervisão de Educação do Campo vem trabalhando fortemente para o fortalecimento da educação do campo na rede estadual de ensino. Nos últimos dois anos[2017 e 2018], intensificou-se as ações no que se refere a formação específicas para gestores escolares e professores das escolas localizadas em áreas de assentamento; elaboração do referencial curricular da educação do campo da rede estadual”.(Coletivo de Técnicos da SUPEC/SEDUC-MA).

Conforme pode-se depreender desses relatos, considerando o processo de invisibilidade da Educação do Campo no Maranhão ao longo de décadas e o seu processo de incorporação, para além da compreensão de educação rural, por meio da institucionalização da na agenda governamental e dos espaços fomentados pela Supervisão de Educação do Campo, materializadas em suas ações e programas federais por ela executados, os entraves contradizem seus marcos regulatórios, quanto à garantia de uma oferta educacional com qualidade social.

Assim, apesar dos esforços e sinergia da SUPEC, desde sua institucionalização até o findar do ciclo político-governamental no exercício de 2014, é notório que a Educação Básica do Campo, em âmbito estadual segue mantendo suas ações e programas, mas também apresenta as metas a serem alcançadas e desafios a superar e que foram assumidos pela atual gestão governamental do Maranhão em sua agenda na esfera das políticas educacionais.

Dentre essas metas postas pela referida Supervisão, podem-se destacar a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de 48.466 estudantes nas 332 escolas do campo atendidas pelo Estado; a ampliação da oferta de Ensino Médio de 37.908 42.308 vagas a serem atendidas até 2015; continuidade de parcerias da SEDUC com universidades e institutos federais de educação e demais movimentos e organizações sociais do campo em ações, mormente, de formação continuada de docentes das escolas do campo; a construção de 06 escolas em áreas de Assentamento (com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR) e de 02 escolas em comunidades quilombolas (recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social – BNDES); a construção de 04 Casas Familiares Rurais para

atendimento do Ensino Médio (com recursos do PAR) e; a oferta de Ensino Médio presencial mediado por tecnologias em 71 escolas estaduais localizadas no campo, onde houvesse espaços ociosos (essa última meta foi rejeitada pelos movimentos sociais, não sendo mantida na agenda governamental para o quadriênio que correspondeu ao período de 2015 a 2018³⁸.

Ressalta-se ainda, a previsão do desafio de implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, de acordo com a utilização das diferentes Pedagogias já evidenciadas na Resolução Nº 104/2011-CEE e no PEE-MA (2014 a 2024) para o quadriênio que correspondeu ao período de 2015 a 2018, em que o governo do Estado passa por uma mudança de perspectiva política em suas estratégias e diretrizes para a Educação Básica, tanto no campo quanto na zona urbana, no Maranhão.

Desse modo, chega-se à atual conjuntura política e educacional do Maranhão que, apesar dos grandes desafios colocados no decorrer desta análise, em relação ao problema da qualidade da oferta de Educação Básica no Maranhão, especificamente a Educação do Campo, tem instituído programas e ações que vislumbam a superação do quadro educacional no Estado, e têm demonstrado avanços perceptíveis em alguns indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) maranhense. Sabe-se que o IDHM é composto por três dimensões (Renda, Educação e Longevidade) e, de acordo os dados recentemente divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019), que entre 2016 e 2017 alcançou a média de 0,682 e apesar da retração da Renda *per capita* de 0,748 para 0,747, obteve um contrabalanceamento nas outras duas dimensões, a Educação e a Longevidade. Quanto à Longevidade, principal indicador que elevou o IDHM no Maranhão, observa-se o crescimento da expectativa de vida. E, em relação à Educação, observou-se a elevação da contribuição do subíndice de Frequência Escolar, que passou de 0,792 para 0,797 no período analisado pelo IPEA.

Dentre as principais ações e programas voltados à garantia da oferta da Educação Básica no Maranhão, o atual Governo do Estado instituiu o Programa Escola Digna, macropolítica no âmbito da SEDUC, o qual se apresenta como política de Estado, cujas estratégias e diretrizes visam institucionalizar as suas ações em eixos estruturantes, buscando unidade, em termos de concepção teórica e metodológica com práticas pedagógicas, para além da melhoria da estrutura física das escolas da rede estadual maranhense.

³⁸ A fonte desses dados e informações é a Apresentação Executiva da Supervisão de Educação do Campo (2013), *em slides*, que, fora realizada em reunião de trabalho na Secretaria de Estado da Educação para apresentação de metas e desafios em cada setor da referida Secretaria à época.

As ações do Programa Escola Digna (MARANHÃO, 2017a; 2017b) estão contempladas nos seguintes eixos estruturantes: Ensino Médio em Tempo Integral; Formação Continuada de Profissionais da Educação; Regime de Colaboração com os Municípios; Gestão Educacional e; Avaliação Institucional e da Aprendizagem, transversalizados pelo eixo de Pesquisa, Ciência e Tecnologia, com vistas à implementação, coordenação e avaliação de ações voltadas ao desenvolvimento de uma política curricular que, implementada, ocasiona mudanças no Ensino Médio de qualidade integral no Maranhão.

O referido Programa também traz o entendimento acerca do Ensino Médio, considerando que “a problemática que envolve a ampliação do acesso ao Ensino Médio é um fenômeno relativamente novo que tem recebido, ao longo dos anos menos atenção que as duas primeiras etapas da Educação Básica” (MARANHÃO, 2017a, p. 08). E, com vistas a cumprir o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), na Meta 3, busca a universalização desta última etapa da Educação Básica, que prepara o educando para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, a partir de um currículo diversificado, que atenda as características socioculturais e cognitivas dos educandos, entendendo-a como o grande desafio da agenda governamental maranhense no âmbito das políticas públicas de educação para o quadriênio de 2015 a 2018.

Em relação à Educação do Campo, o Programa Escola Digna, que é a macropolítica atual da educação pública estadual no Maranhão, prioriza os temas da gestão escolar do campo, da formação continuada, além da matrícula e do calendário da Educação do Campo, em observância aos marcos regulatórios da legislação educacional nacional e também a existente em nível estadual, mantendo o entendimento de que o atendimento a esses sujeitos seja realizado mediante adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e cada região.

Nesse sentido o Programa evidencia a importância da organização do trabalho escolar e da função social da escola no campo, qual seja, proporcionar um ambiente educativo que venha valorizar os conhecimentos acumulados pela humanidade, considerando a heterogeneidade entre os grupos, com vistas ao fortalecimento da identidade dessa escola do campo e, para tanto, elenca os seguintes aspectos a serem observados:

[...] conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos/as estudantes do campo, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho no campo (MARANHÃO, 2017b, 78).

Mister destacar que a atual macropolítica educacional do Estado do Maranhão, ao considerar os marcos regulatórios da Educação do Campo, corrobora com a necessidade de

ressignificar a qualidade da oferta de educação no campo, considerando o atendimento à sua diversidade, prevendo em seu planejamento, a efetivação do Regime de Colaboração para que, de fato, haja a garantia de educação de qualidade, respeitando as suas especificidades. O que irá, obviamente, requerer um compromisso social e político do Estado, por meio de seus dirigentes, através da formulação, implementação e gestão de políticas educacionais nesta modalidade de ensino, bem como resgatar os espaços de diálogo com os movimentos sociais do campo nesse processo, de modo que, haja ampliação, com qualidade, da oferta da Educação Básica, sobretudo, no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de nível Médio, voltadas ao atendimento das necessidades e características regionais do Estado.

O *Coletivo de Técnicos da SUPEC*³⁹, a respeito do rigoroso referencial teórico-metodológico, bem como do vasto marco regulatório da Educação do Campo, no que se refere ao contexto estadual maranhense, considerou que, embora haja avanços e recuos em sua efetivação ao longo do período destacado (2003 a 2016):

“A Supervisão de Educação do Campo vem trabalhando fortemente para o fortalecimento da Educação do Campo na Rede Estadual de Ensino. Nos últimos dois anos, intensificou-se as ações no que se refere à formação específicas para gestores escolares e professores das escolas localizadas em áreas de assentamento; [além da] elaboração do referencial curricular da Educação do Campo da Rede Estadual” (Coletivo de Técnicos da SUPEC).

De acordo, ainda, com o relato concedido pelo atual *Coletivo de Técnicos da SUPEC*, além deste Programa, há ainda dois outros documentos que nortearão as ações da Educação do Campo no âmbito da macropolítica da SEDUC, que são os Referenciais Curriculares da Educação do Campo do Maranhão e a Proposta de Adequação Curricular nas Escolas situadas em Área de Assentamento – Projeto Piloto. Porém os mesmos ainda se encontram em fase de tramitação interna, não podendo o seu conteúdo ter sido divulgado até o momento da análise dos resultados desta pesquisa.

É notório que o processo de institucionalização da Educação Básica do Campo em âmbito estadual ocorre no século XXI, em um estado com características agrárias, identifica o problema central, que é a precariedade da oferta e ausência de políticas públicas efetivas,

³⁹ Destaca-se a Supervisão de Educação do Campo, no âmbito da estrutura organogrâmica da SEDUCMA, passou por duas alterações saber: a primeira foi em 2013 (Governo Roseana Sarney), quando a mesma migrou da jurisdição da Secretaria Adjunta de Ensino para a Secretaria Adjunta de Projetos Especiais, juntamente com a Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (bem como as demais supervisões subordinadas À SUPEMDE). A segunda alteração ocorreu em 2015 (Governo Dino), quando a SUPEC retornou para a jurisdição da Secretaria Adjunta de Ensino, só que, suas ações foram redistribuídas, uma vez que nesse período foi criada (apesar de não ter sido institucionalizada) a Supervisão de Educação escolar Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais, a qual absorveu as demandas da Educação Escolar Quilombola, antes sob responsabilidade da SUPEC.

ancorando-se nas legislações educacionais específicas para construir seu arcabouço e estratégias de ação na área, construindo seus marcos regulatórios estaduais, em que por vezes (notadamente no início de sua institucionalização), houve a participação de movimentos sociais.

Entretanto, ao analisar a realidade vivenciada pelas escolas do campo, que é de precariedade desde a infraestrutura física, acervo bibliográfico deficitário, dentre outros aspectos já indicados anteriormente, constata-se que há uma distância entre o dito nos documentos oficiais e a implementação das ações e programas para a Educação Básica do Campo pelo Estado no Maranhão que efetivamente expressassem o compromisso político de mudança real da realidade educacional de nível básico, nos primeiro quinze anos do século XXI, conforme será abordado a seguir.

4.4 Da ação política à institucionalização da Educação Básica do Campo no Maranhão (2003 a 2016): há uma política pública estadual nessa área?

O exame da relação entre o Estado e os movimentos sociais do campo, com ênfase especial ao Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no que se refere à sua ação política e reivindicações por Educação Básica do Campo e o processo de institucionalização da mesma pelo Estado do Maranhão, considerando suas particularidades, no âmbito das correlações de força assumidas pela forma-Estado Brasileira a partir do período de 2003 a 2016, para a efetivação de políticas públicas nessa área, tornou possível responder à sua questão central, chegando-se às ideias-forças que seguem.

A análise do arcabouço teórico-conceitual, dos documentos oficiais (diretrizes e estratégias das políticas educacionais), bem como dos marcos regulatórios que dispõem sobre a Educação Básica do Campo em nível estadual no Maranhão permitiu constatar que há um problema estrutural e histórico fundamental nesse processo, que é a precariedade da oferta com qualidade social desta modalidade de ensino e de educação, agravado pela ausência de políticas autênticas de governo e de Estado nessa área, sobretudo na primeira década do século XXI.

Em grande medida o problema da oferta da Educação do Campo está relacionado à negligência dos governantes à garantia deste direito aos sujeitos do campo que, durante décadas, a tratou como favor, quando não, muitas vezes, negou-lhe a visibilidade em suas práticas e agenda governamentais, o que é facilmente perceptível nas diretrizes e estratégias

políticas dos documentos oficiais maranhenses, elaborados no âmbito educacional, no período em análise.

Esse aspecto evidencia a persistência da visão dos dirigentes políticos a respeito do campo como lugar de atraso, de menor prioridade em ações educativas estatais, fruto da falta de compromisso do Estado em ofertar Educação Básica de qualidade à classe trabalhadora residente no campo, considerando, conforme lembra Poulantzas (2000), a natureza e papel contraditórios do Estado, presentes em suas relações de dominação política das frações burguesas ligadas ao bloco no poder no Maranhão.

De acordo com Mendonça, Silva e Azar (2017) a oferta de Educação Básica do Campo sempre foi precária, de qualidade desrespeitosa, cujo objetivo, longe de atender aos interesses e necessidades dos sujeitos do campo, encontra-se atrelada aos interesses do grande capital no campo (o agronegócio), visando a formação de capital humano para o mercado de trabalho, de forma precarizada, o que serve aos interesses das frações burguesas dominantes maranhenses, como já analisado no início deste capítulo. Isso porque quanto menos informada seja a população de um determinado território, tanto a do campo quanto a urbana, maiores as garantias de dominação política da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Conforme reafirmam os referidos autores:

Historicamente, no Maranhão, a oferta de educação tem sido de forma díspar, principalmente quando se refere à destinada para a população camponesa. Tal educação quando tem disponibilizado o acesso, visa privilegiar, não os sujeitos do campo, mas sim os interesses de quem está no poder, ou seja, ela tem como objetivo reproduzir e tornar permanente a ideologia dominante, que é a formação do homem para o trabalho (MENDONÇA, SILVA, AZAR, 2017, p. 02).

Some-se ao agravamento da precarização da oferta de Educação do Campo a visão das frações burguesas que nele atuam, de que seus sujeitos não necessitam de educação escolar para o exercício de suas funções, não sendo, portanto, necessário muito conhecimento científico para lidar com a terra, restando à Educação do Campo um segundo plano na agenda governamental maranhense.

Essa afirmação é perceptível ao se verificar a destinação mínima, ou mesmo, insatisfatória quanto à oferta de vagas destinadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (demonstradas em seção anterior), a indisponibilidade de recursos financeiros e pedagógicos para a aquisição de livros, materiais didáticos, para a construção de prédios escolares no campo e desvalorização docente percebida na ausência de política de formação específica e de realização de concursos, optando-se, no geral, pelo regime de contratação precária e temporária desses profissionais para atuarem nas escolas localizadas no campo.

Conforme pode-se depreender a situação da oferta de Educação do Campo no Maranhão foi marcada durante décadas por empecilhos e pela péssima qualidade e que, segundo Mendonça, Silva e Azar (2017), o motivo, também, de não haver avanços relevantes na qualidade e fornecimento da educação no Maranhão se dá em decorrência da troca constante de seus dirigentes, sobretudo, na primeira década do século XXI. Contraditoriamente, esse quadro situacional só veio a ter uma relativa mudança já no limiar do século XXI, quando o Estado passou a responder às pressões dos movimentos e organizações sociais do campo, institucionalizando a Educação do Campo na sua agenda governamental, estabelecendo um conjunto de ações que passaram a ser desenvolvidas para atender à oferta de Educação Básica no Campo, no início com a participação desses sujeitos políticos, mas sofrendo arrefecimento nos anos seguintes.

Para demonstrar a assertiva acima, segue-se o relato concedido por membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST do Maranhão, quando questionados se a oferta estrutural de escolas do campo pelo Estado atende à demanda do tempo presente, cujo posicionamento do mesmo é de que há uma oferta *“incipiente”*, no que se refere ao Ensino Médio e que *“não atendem a contento, pois muito da oferta ainda se limita aos anexos de escolas da cidade e funcionam de forma precária, em condições estruturais e pedagógicas inadequadas”* (MST/MA – Entrevistada D). Também afirmaram que a oferta é

“[...] limitada para a grande demanda apresentada. Tem apenas 01 escola para várias comunidades e poderia ter uma escola polo para atender a demanda do território. Não atende à demanda. Tem muita juventude sem estudar porque não tem escola do campo. Havia uma pauta de 2015 para construção de 27 escolas polo, mas ficaram 04 e agora nós estamos refazendo a pauta, para ver se consegue construir, pelo menos, 10 neste mandato”⁴⁰. Essa demanda não é atendida” (MST/MA – Entrevistada A).

Ao ser questionado a respeito da alternativa utilizada de forma recorrente, ao longo de décadas, por municípios maranhenses sobre a proposta de Nucleação Escolar para o atendimento da demanda por oferta de Ensino Fundamental no campo, o MST/MA diz que

“[a nucleação é] uma alternativa para não fechar as escolas do campo. A Diretriz de 2008⁴¹, complementar à de 2002⁴², teve importância de orientar a Nucleação, tem que ser discutida com as famílias, não pode nuclear a Educação Infantil e aqui no Maranhão têm municípios que têm feito isso, inclusive com escolas quilombolas também. A Nucleação é importante quando se têm comunidades com poucos alunos o melhor é nuclear a escola. A única alternativa é nuclear, por isso temos na nossa pauta a construção de 15 escolas para atender a essas comunidades do entorno, mas o ideal é que as escolas fossem na própria escola” (MST/MA – Entrevistada A).

⁴⁰ Referência ao quadriênio do atual Governo Estadual do Maranhão, que se encontra em seu segundo mandato (2019 a 2022).

⁴¹ Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

⁴² Resolução nº 1 de 2002/CNE.

Quanto a esse posicionamento sobre a Nucleação Escolar no campo, aparentemente contraditório, a *Entrevista A do MST/MA* justificou que

“[...] têm intelectuais que fazem crítica à Diretriz de 2008 por causa da Nucleação, mas entre o jovem ficar sem estudar e ir para um polo do entorno, é melhor ele ir estudar. O jovem ir de uma comunidade para a outra no próprio campo não é esvaziar o campo. O que esvazia o campo é o agronegócio, os grandes negócios; por isso que se têm comunidades com tão pouca gente. Talvez até porque não teve oferta de educação e quando não tem educação naquela comunidade a juventude sai para estudar na cidade e não volta mais. E aí sim, ele vai estar se desvinculando das raízes dele, da identidade dele, então tem essa relação” (MST/MA – Entrevistada A).

Tem-se, então, posto, na fala desses sujeitos coletivos a realidade do campo, da educação ofertada aos seus sujeitos, somada à ausência de Reforma Agrária, além do avanço do agronegócio, que esvazia o campo e faz com que sua juventude pratique o êxodo rural, na tentativa de conseguir estudar e trabalhar nos grandes centros urbanos e que, muitas vezes, acabam se tornando vítimas de grandes fazendas e empresas que praticam o trabalho análogo ao escravo na contemporaneidade, em outros estados e, às vezes, até em outros países.

Esse contexto ocasionou o processo organizativo desses sujeitos do campo quanto ao enfrentamento da questão agrária no Maranhão, como já fora abordado no início deste capítulo, no contexto das lutas sociais no campo, e de onde se obtém a segunda ideia-força defendida neste trabalho, que é a dos movimentos sociais do campo como sujeitos políticos e de políticas públicas de educação nesta área, sendo que, nesta análise, deu-se preferência ao MST, não desmerecendo a importância e legado histórico dos demais movimentos e organizações sociais que atuam nesta esfera no Estado do Maranhão.

Como já fora abordado em seção anterior que tratou especificamente deste aspecto, a escolha pelo MST se deu por conta de ser um movimento social que tem sua ação política ratificada como intelectual coletivo, no sentido dado pela própria forma do movimento, de sua natureza de classe, considerando as frações de classes sociais comprometidas com as lutas sociais e com o conteúdo implícito ou explícito desta, no sentido denotado por Mouriaux e Beroud (2005). Considerando, ainda, a unicidade do espaço político e social existente em suas fases históricas no enfrentamento sistemático ao sistema capitalista e sua interface no campo, o agronegócio, pela reconhecida capacidade estratégica de interconexão com a luta específica pela terra e por outras causas, como a luta pela garantia da educação como dever do Estado e não como favor, como vinha sendo tratada há décadas ininterruptas pelos governantes maranhenses, movidos pelos interesses de uma classe dominante intransigente, preconceituosa e subordinada à lógica do capital.

Ademais, o MST possui uma articulação tanto em nível internacional com outros movimentos, como estadual e local, conforme destacou a *Entrevistada D do MST* a esse respeito:

“O MST busca articulação com as outras forças em luta no campo, faz parte da Via Campesina Nacional e Internacional e a especificidade de sua luta está na articulação da luta sindical corporativa pressionando o Estado por conquistas sociais no campo e a luta mais ampla por transformação social” (MST/MA – Entrevistada D).

E, ao se analisar o processo de ocupação, tomando como norte o que diz Puziol (2014), a constituição de acampamentos e assentamentos, bem como as tensões e conflitos dele advindos com o Estado e as forças conservadoras das frações burguesas representadas pelo agronegócio no território camponês, verifica-se que os territórios de resistência do MST, seja no Maranhão, ou em outro estado brasileiro, representam a valorização do campo como espaço de vida, com características e sentido próprios e não como extensão das cidades. E, ainda, acerca da forma de luta do Movimento, de acordo com o relato da *Entrevistada D do MST/MA*, tem-se que:

“A forma de luta pela terra utilizada pelo MST por mais que seja constitucional confronta a ordem pois enfrenta a concentração de terras nas mãos de grileiros e latifundiários que sempre tiveram as benesses e proteção do Estado. Atualmente além de confrontar a concentração de terras tem enfrentado o modelo em desenvolvimento no campo caracterizado como Agronegócio e tem defendido um modelo de desenvolvimento pautado por uma relação sustentável com a natureza, na democratização da terra e dos bens naturais e na produção de alimentos saudáveis e diversificados” (Entrevistada D – MST/MA).

E essa forma de luta está presente, também, na prática educativa e formativa do MST, ao pressionar o Estado por Educação do Campo, no âmbito das particularidades do Maranhão, conforme destacado no relato da *Entrevistada D – MST/MA*:

*“O MST faz a luta por Educação do Campo, fortalece os espaços de estudo debate e elaboração coletiva sobre conflitos, concentração fundiária e modelo de desenvolvimento no campo, disputa a concepção das políticas agrícolas que estão em curso buscando articulação com as outras forças. **Mesmo que ainda não haja uma efetivação de um projeto educativo emancipador no campo**, em algumas experiências educativas do MST há princípios emancipatórios que enfrentam os limites da formação precarizada hegemonizada pela ideologia do capital” (Entrevistada D – MST/MA) (Grifos nossos).*

De fato, a Educação do Campo, conforme colocado no relato acima, para o MST constitui-se uma forma de resistência material e subjetiva, ao mesmo tempo e, de modo específico, na prática do Movimento, as suas escolas (sobretudo as de assentamento e as itinerantes – embora estas últimas não existam como prática educativa do MST ainda no Maranhão) denotam realidades contra-hegemônicas (PUZIOL, 2014), representando a

negação do modo de produção capitalista, que é possível pelas próprias contradições desse Estado capitalista.

Assim, diz-se que, trata-se de uma manifestação contraditória presente na relação do Estado com os movimentos sociais, pois, simultaneamente, ao garantir as condições para a dominação política da classe dominante e respectiva exploração da mesma à classe trabalhadora, tanto do campo quanto dos centros urbanos, possibilita as condições materiais para o processo de lutas de classes, conforme já explanado no Capítulo 2 desta dissertação.

Nesse sentido, a luta do MST, articulado aos demais movimentos sociais, especificamente por Educação do Campo de qualidade no território maranhense, que venha abranger todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, norteada por uma proposta pedagógica que venha expressar, de fato, os anseios e interesses desses sujeitos, tem origem no processo de indignação diante desta realidade adversa, que reverbera a falta de responsabilidade e de compromisso político governamental no Maranhão por cinco décadas e que chega ao primeiro decênio do século XXI.

Assim, o MST, junto aos outros sujeitos coletivos de lutas sociais, vai se organizando nas décadas finais do século XX no Maranhão, mas ganhando maior fôlego e visibilidade no final da década de 1990, conforme já fora dito anteriormente, na luta e defesa pela Educação do Campo, por políticas públicas nessa área, para além de políticas compensatórias, mas na perspectiva de direito fundamental, previsto nas legislações correlatas que, à época, o maior marco legal, além da Constituição Federal de 1988, é a Lei n 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996.

Desse modo, os relatos acima, advindos do próprio intelectual coletivo MSTMA, evidenciam a permanência da precariedade da qualidade da oferta de Educação Básica no campo maranhense e fortalecem a próxima ideia-força desta análise, como uma das causas para o problema colocado, que é a de não haver política de Estado e nem de governo para a Educação Básica do Campo no Maranhão no século XXI, quando se sabe que as políticas públicas é que dão materialidade e visibilidade às ações de todo Estado capitalista no atendimento de suas demandas, conforme analisado em momento anterior desta análise teórico-metodológica.

Essa evidência foi destacada, inclusive, em documentos oficiais recentes da própria Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, a exemplo do Relatório de Cooperação Técnica PNUD (2011, p. 09) ao mencionar que “falta definir qual é a política

estadual de educação”, ao afirmar, também, a necessidade de se ter política de Estado e não de governo. O atual Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei nº 10.099, de 24 de setembro de 2014), logo no início de sua abordagem sobre a Educação do Campo ratifica o destaque do Relatório PNUD (2011) ao afirmar que “a educação em áreas rurais é historicamente marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam no currículo escolar e na experiência da educação formal, as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo” (MARANHÃO, 2014b, p. 12).

De acordo com Mendonça, Silva e Azar (2017) o prosseguimento da referida ausência de políticas é definido como instabilidade ao apontarem a negligência histórica e política do Estado para a elaboração das políticas educacionais para a Educação do Campo no Maranhão, demonstrando a tendência do Estado e de suas diretrizes e estratégias governamentais darem menor importância aos sujeitos do campo, aumentando, assim, as desigualdades sociais no campo maranhense, cuja concentração do atendimento se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como mencionado acima, muitos desses estudantes, para darem continuidade aos estudos acabam migrando para localidades vizinhas, ou mesmo para outras cidades e, vale lembrar que a proposta curricular das escolas acaba não contemplando a realidade vivenciada por esses sujeitos, com projetos pedagógicos fragmentados e precários, além de manter, nesses propostas curriculares uma visão urbanocêntrica, conforme também já dito em outro momento deste trabalho.

Obviamente que a ação política dos movimentos sociais do campo e sua pressão sobre o Estado vem possibilitando algumas conquistas importantes e, tanto em nível nacional, como estadual, sobretudo nos anos finais do primeiro decênio do século XXI no Maranhão, como já fora destacado, ainda mais porque como explica Puziol (2014, p. 129) “[...] o Estado cede em alguns momentos, mas não perde de vista a relação de submissão que deve haver entre as classes sociais, por ser este um de seus papéis”.

Ademais, é necessário lembrar que as respostas do Estado materializadas em ações e políticas educacionais seguem circunscritas e conformadas aos interesses do capital, uma vez que, conforme destacam Leher e Motta (2012b), o objetivo político dos setores dominantes em sido o de tentar submeter a educação à sua estratégia política. O que tem sido enfrentado por movimentos sociais, a exemplo do MST, sindicatos de educação autônomos, fóruns que têm tomado para si a tarefa de formação política de seus militantes e de educar seus jovens e crianças e também exigido do Estado respostas para além de políticas públicas

de caráter compensatório que visem, como avalia Rocha (2007, p. 52), “atender exclusivamente a determinados grupos sociais que se encontram em estado de extrema pobreza, visando amenizar a miséria que os rodeia”.

Ademais, de acordo com Tarafel e Molina (2012), na história da Educação do Campo o debate sobre as políticas públicas tem-se mostrado relevante uma vez que, desde o seu surgimento a própria Educação do Campo se configura como uma demanda dos movimentos e organizações sociais do campo relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores do campo, originariamente com a luta dos Sem Terra para garantia da educação nas áreas de Reforma Agrária que, conforme viu-se em capítulo anterior resultou na criação e implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

E, como respostas do Estado às demandas por Educação do Campo no Maranhão, tem-se a implementação de outros programas federais pela respectiva Secretaria de Estado da Educação. Dentre esses, têm-se o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, destinado à elevação da escolaridade de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental, além dos programas e ações executados por meio de pactos federativos, os quais atuaram prioritariamente na formação continuada de professores de classes multisseriadas das redes municipais de ensino maranhense, como o Programa Escola Ativa e a Escola da Terra. Mister destacar que os aludidos programas se constituem em iniciativas advindas do Governo Federal, à época, que também buscava estratégias de responder às demandas históricas dos movimentos sociais do campo em relação ao déficit histórico governamental em relação à Educação do Campo no Brasil.

Logo, ratifica-se que o Estado do Maranhão, até os primeiros quinze anos, ao institucionalizar a Educação Básica do campo em sua agenda, o faz em termos de atendimento da sua oferta, sem, contudo, efetivar estratégias e diretrizes próprias de políticas nesta área que viessem a se constituir nem em governamentais e nem de Estado.

Mister ressaltar que a atual macropolítica educacional do governo do Maranhão, especificamente entre o biênio de 2017 e 2018, instituiu o “Programa Sim, Eu Posso!⁴³” como política de Estado com vistas ao enfrentamento do analfabetismo no Maranhão que, conforme demonstrado pelos indicadores educacionais da seção anterior deste capítulo, ainda consta com as suas taxas elevadas, embora o referido Programa tenha apresentado resultados

⁴³ Ressalta-se que não se constitui objeto desta análise a abordagem mais detalhada da referida política, uma vez que a mesma veio a ser instituída como política de Estado, executada pela Supervisão de Jovens e Adultos da SEDUC, a partir de 2017 e o lapso temporal proposto nesta investigação corresponde apenas ao período de 2003 a 2016.

relevantes, considerando esse contexto. Embora não seja executada pela Supervisão de Educação do campo, mas pelo setor responsável pela Educação de Jovens e Adultos no âmbito da SEDUC, a referida política, sem dúvida, constitui-se um marco educacional no concernente ao cumprimento do Estado do Maranhão, tendo como parceiro da ação educativa o MST, atuando em territórios camponeses dos trinta municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Maranhão e que não se constitui objeto de análise da presente investigação científica.

Diante dessas considerações, tem-se, finalmente a emancipação humana como elemento fundamental no processo formativo dos sujeitos do campo, seja no Maranhão, seja em outro estado brasileiro, constituindo-se a mesma como a última ideia-força advinda da análise dos resultados desta investigação, considerando o arcabouço teórico-metodológico e os princípios da Educação do Campo como práxis pedagógica oriunda dos movimentos sociais e como paradigma emancipatório (que habilita esse sujeito a pensar por si mesmo), a contrapelo do arcaico conceito de educação rural para o campo. Isso porque, conforme destacou Iasi (2007, p. 69), “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”.

Entende-se ainda, que essa emancipação humana está imprescindivelmente ligada ao trabalho como princípio educativo e também, como ato fundante do ser social, para que esse sujeito residente no campo compreenda e apreenda a natureza mais profunda da realidade social, seus desdobramentos ao longo da história, conforme ensina Tonet (2013), e assim, esse sujeito emancipado venha interferir na sociedade, em seu entorno, de forma individual e coletiva, com vistas à transformação da mesma, uma vez que é preciso conhecer o mundo para poder transformá-lo.

E, de acordo com o relato da *Entrevistada D – MST/MA*, embora as ações propostas se mostrem como respostas às reivindicações dos movimentos sociais do campo na área educacional básica, no que se refere à garantia de sua emancipação e de um projeto real de desenvolvimento para o campesinato maranhense na contemporaneidade “*as ações de educação em desenvolvimento no campo são avanços que fortalecem a luta por dignidade, mas ainda existem muitos limites para torná-las ações emancipatórias*”. Com efeito, de acordo com Tonet (2013, p. 736)

[...] esse impulso positivo sofre uma profunda inflexão negativa quando a burguesia se torna classe dominante. A partir desse momento, a burguesia tem necessidade de bloquear uma compreensão mais profunda da realidade social. Trata-se, da

perspectiva dessa classe, de compreender a realidade social na forma e até o limite que permita a reprodução dessa ordem social considerada, não por acaso, a mais consentânea com a natureza humana. Nada disso é intencional no sentido conspirativo, mas certamente é intencional no sentido de que os pensadores têm consciência do que estão fazendo e acreditam que esse é o caminho mais adequado para a humanidade (TONET, 2013, p. 736).

Assim, percebe-se que a luta por Educação do Campo no Maranhão, embora tenha obtido conquistas significativas, ainda possui um longo percurso a ser trilhado no embate e diálogo com o Estado para a garantia deste direito fundamental, visto que muitos e diversos são os interesses que se entrecruzam para que o mesmo venha a ganhar materialidade de forma efetiva.

5 CONCLUSÃO

O esforço teórico-metodológico a propósito do tema das políticas de Educação do Campo no Maranhão empreendido nesta dissertação, cujo objetivo foi analisar a relação entre o Estado e os movimentos sociais do Campo, com ênfase no MST, no que se refere à ação política e reivindicações por Educação Básica do Campo e o seu processo de institucionalização pelo Estado do Maranhão, considerando suas particularidades, no âmbito das correlações de forças assumidas pela Estado brasileiro a partir de 2003 a 2016 para a efetivação de políticas públicas nessa área, mostrou-se, por vezes, um desafio complexo. Essa complexidade, entretanto, permitiu apreender a riqueza expressa pela histórica e protagônica luta dos sujeitos do campo, de seus trabalhadores e trabalhadoras, organizados politicamente em movimentos sociais, que às duras penas, foram se constituindo importantes sujeitos políticos e de políticas públicas no que se refere à luta articulada pela terra, por Reforma Agrária, por um projeto de desenvolvimento do campo que venha superar os interesses do capital agrário, manifesto pelo agronegócio e agravamento da questão agrária, bem como os nexos destas com a luta por Educação do Campo (sobretudo de Nível Básico) e por políticas públicas efetivas nessa área.

Desse modo, buscou-se demonstrar o processo contraditório das relações dos movimentos sociais do campo, tomando como exemplo o MST, com o Estado para que este venha implementar políticas públicas que atendam aos anseios e necessidades dos sujeitos do campo no Brasil e no Maranhão que supere a visão urbanocêntrica, ainda expressa pelo pensamento do Ruralismo Pedagógico em muitos estado da Federação.

Buscou-se demonstrar, ainda, os movimentos sociais do campo como importantes sujeitos de políticas públicas, dentro de um processo de relações contraditórias com o Estado, caracterizado ora pela reciprocidade, ora pelo antagonismo, bem como das estratégias e medidas de ação formuladas e executadas por ele para incorporar essas demandas em sua agenda governamental, sobretudo na contemporaneidade, com o advento da Lei 9.394/1996 até a atualidade do século XXI.

Mostrou-se a diferença paradigmática entre Educação Rural e Educação do Campo, ao evidenciar que ambos os paradigmas se encontram comprometidos com uma visão específica tanto da Educação quanto do campo, bem como a projetos de desenvolvimento distintos.

Entende-se que a Educação do Campo é uma práxis pedagógica, cuja origem repousa na ação política e organizada dos movimentos sociais do campo, na historiografia brasileira e maranhense. Buscou-se demonstrar, esses últimos como importantes sujeitos de políticas públicas, dentro de um processo de relações contraditórias com o Estado, caracterizado ora pela reciprocidade, ora pelo antagonismo, bem como das estratégias e medidas de ação formuladas e

executadas por ele para incorporar essas demandas em sua agenda governamental, sobretudo na contemporaneidade compreendida nos anos finais do século XX, com o advento da Lei 9.394/1996 até a atualidade do século XXI.

A análise possibilitou inferir que, embora haja uma recente política nacional de Educação do Campo no Brasil, delimitada por um vasto marco legal e arcabouço teórico-metodológico, fruto das lutas sociais no campo, sua efetivação não é percebida na maioria dos Estados brasileiros, por conta da relação contraditória entre este Estado capitalista e os interesses de classes antagônicas, cujos blocos hegemônicos que têm estado historicamente no poder, estão atrelados a uma lógica do capital excludente, cuja expressão no campo se dá pelo agronegócio. Some-se as opções políticas de muitos gestores públicos acerca da temática, que lhe destinam espaço secundarizado, quando não mesmo, a própria omissão, em suas agendas políticas.

Demonstrou-se que as frações da burguesia no Maranhão e suas particularidades em relação ao território brasileiro que, sob o discurso do desenvolvimento, do novo em sobreposição ao arcaico, contribuíram, em verdade, para que o Maranhão figurasse como um dos mais desiguais do Brasil, historicamente evidenciado pelos mais elevados índices de exclusão, miséria, evasão, índices de analfabetismo, revelando o descaso e omissão do Estado na garantia dos direitos fundamentais à sua população, dentre os quais, a Educação Básica do Campo.

Por fim, chegou-se às seguintes constatações no esforço de responder à questão central colocada nesta dissertação.

A primeira constatação é que a partir da análise teórico-conceitual e documental das diretrizes e estratégias das políticas educacionais, bem como seus marcos regulatórios acerca da Educação Básica do Campo em nível estadual, chegou-se à constatação de que há um problema estrutural e histórico fundamental em relação à educação pública no Maranhão, que se refere à precariedade da oferta com qualidade social desta modalidade de ensino e de educação, que ainda se encontra presente nos primeiros quinze anos do século XXI. O quadro se agrava quando se trata da oferta de vagas para os Ensinos Fundamental e Médio, que se mostrou incipiente e insatisfatória.

Some-se à insuficiência da oferta, outro grande problema é a escassa disponibilidade de transportes escolares para os alunos que estudam no campo e que precisam se deslocar dos seus povoados e assentamentos para as escolas. A falta de transporte também redundava num fator de agravamento do índice de evasão escolar dos educandos, que, muitas se desestimulam a dar continuidade aos estudos, pela falta de condições concretas.

Outro fator que incide sobre a precariedade da oferta de Educação do campo no Maranhão é a ausência de política de formação específica e de realização de concursos, optando-se, no geral, pelo regime de contratação precária e temporária desses profissionais para atuarem nas escolas localizadas no campo. Quanto à formação dos docentes que atuam nas escolas do campo, verificou-se que os programas que atendem esta demanda são federais, executados em Regime de Colaboração com o Estado, municípios e alguns, com o MST, que é o caso do PRONERA.

Conforme pôde ser percebido, o problema da oferta de Educação está relacionado à negligência governamental à garantia deste direito, durante décadas, aos sujeitos do campo, negando-lhe visibilidade em suas práticas e agenda político-governamental. O que se torna facilmente perceptível ao se proceder ao exame das diretrizes e estratégias políticas dos documentos oficiais maranhenses no âmbito educacional, no período em análise, conforme fora demonstrado no capítulo anterior, negligência essa expressa também na indisponibilidade de recursos financeiros e pedagógicos satisfatórios para a aquisição de materiais didáticos, melhoria na infraestrutura física e predial, e mormente, para a construção de novas escolas estaduais, que como se percebeu, atualmente, contabilizam o quantitativo de duas escolas efetivamente da rede estadual de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agropecuária.

A segunda constatação é a dos movimentos sociais do campo, cuja ênfase dada foi ao MST, como sujeitos políticos e de políticas públicas de educação nesta área, considerando o processo organizativo e formativo desses sujeitos quanto à sua ação política no enfrentamento à questão agrária no Maranhão, por Reforma Agrária e por Educação do Campo como direito e dever do Estado.

Destacou-se, assim, o seu caráter antissistêmico, de natureza de classe, de intelectual coletivo no contexto das lutas sociais, cuja organicidade articula e forma politicamente uma coletividade organizada e dirigente, fundamentada na filosofia da práxis, como analisam Leher e Motta (2012).

Como já fora abordado em seção anterior que tratou especificamente deste aspecto, a escolha pelo MST se deu por conta de ser um movimento social que tem sua ação política legitimada na luta contra o avanço do capital agrário, e sua expressão, o agronegócio, que se articula a outras lutas, tanto em nível estadual, quanto nacional e internacional, como diz Puziol (2014):

A exploração realizada pelo capital, a submissão histórica da América Latina, as desigualdades do Brasil e a educação a serviço do consenso burguês legitimam a luta social do MST e, por conseguinte, a configuração de seus territórios de resistência traduzidos materialmente nos acampamentos, assentamentos e escolas e, subjetivamente na educação do campo. Esses territórios, materiais ou subjetivos, que representam forças contra-hegemônicas, atuam na negação do modo de produção capitalista e na proposição de um projeto popular de campo articulado a uma transformação social radical pela emancipação humana. São realidade singulares, dialeticamente determinadas e determinantes pela totalidade universalizante. (PUZIOL, 2014, p. 125).

A terceira constatação corresponde à ausência de políticas de governo e estaduais para a Educação do Campo no Maranhão que, apesar de ser um problema antigo, considerou-se a referida ausência na periodização de 2003 a 2016, que corresponde à sua incorporação e institucionalização na agenda governamental maranhense. Esta, por sua vez, também expressa pela permanência da precariedade da oferta de Educação Básica do Campo.

A referida constatação foi observada quando da análise da pesquisa documental oficial nos principais documentos oficiais da SEDUC, elaborados durante o período de 2003 a 2016, que estiveram disponíveis, obviamente. O que chamou atenção nesse aspecto foi o próprio Relatório do PNUD (2011) ter feito a ponderação pela falta de política, não somente de Educação do Campo, mas de uma política estadual de educação no Estado, o que, posteriormente seguiu confirmado pelo atual Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei nº 10.099/2014), mas este último marco legal reconhece a inexistência de política de Educação Básica do Campo no Maranhão.

De fato, ao identificar as principais ações desenvolvidas pela Supervisão de Educação do Campo (SEDUCMA), desde sua institucionalização até o período hodierno, verifica-se que as ações se constituem de propostas pontuais, com programas de formação docente e educação de jovens e adultos do campo, mas somente em âmbito federal, embora, saiba-se que tais ações são relevantes e necessárias para o início do diálogo para a construção, minimamente de diretrizes políticas e educacionais para a Educação do Campo no Maranhão.

A ausência de políticas de Educação Básica do Campo demonstra a tendência do Estado, como totalidade concreta e contraditória, bem como de suas diretrizes e estratégias governamentais, uma vez materializadas darem menor importância aos sujeitos do campo, o que não é uma questão recente, mas estrutural e histórica, haja vista o próprio problema da oferta desta modalidade de ensino no Estado do Maranhão.

Por fim, chega-se à última constatação, que se refere à emancipação humana como elemento fundamental no processo formativo dos sujeitos do campo no Maranhão ou outro estado brasileiro e que se constitui um dos principais princípios da Educação do Campo

como práxis transformadora da realidade dos sujeitos do campo e está contida em suas propostas, projetos político-pedagógicos e sobretudo, na sua prática educativa cotidiana.

Nesse sentido, além do que já fora abordado no capítulo anterior a respeito da referida ideia-força, faz necessário evidenciar sua importância para o processo formativo do homem, mulher, jovem, adolescente, criança, enfim, os sujeitos do campo, é que a mesma traz consigo um posicionamento de classe, fundamentado na filosofia da práxis que direciona a ação política e estratégica desses sujeitos, organizados em movimentos sociais, que lutam não somente pela terra ou Reforma Agrária, bem como fazendo os devidos nexos com a Educação do Campo, mas posicionando-se no enfrentamento antissistêmico ao capital.

Por fim, as lutas sociais por garantia, permanência e conquista de novos direitos seguem e são necessárias na atual quadra política, tanto em âmbito nacional quanto estadual, considerando o que Netto (2009) e Tonet (2013, p. 740-741) afirmam a propósito dessa perspectiva “o real é sempre um complexo de complexos”. O que só pode ser compreendida se remetida à todas as mediações necessárias, de maneira que garanta a produção de um saber totalizante e pela construção de um mundo unitário e emancipado, seja no território camponês, seja nos centros urbanos.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia. Rosa. **Como fazer monografias: TCC, Dissertações e Teses**. São Paulo: Atlas S.A. 2013.

ALVAREZ, S; DAGNINO, E. ESCOBAR, A. **A cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos** (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ARAÚJO, Michelle Sena Rosa de. Políticas de gestão educacional no Brasil e no Maranhão contemporâneos (1998-2002): avanço ou retrocesso da questão democrática? In: III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 3. São Luís, Anais.....São Luís, 2007.

ARAÚJO, Michelle Sena Rosa de. **Gestão pública e educação do campo contemporâneo: análise da implementação do Programa Projovem Campo no Maranhão**. São Luís: UEMANET, 2015, 100 f. Especialização (Especialização em Educação do Campo) Especialização em Gestão Pública Municipal- Universidade Estadual do Maranhão, São Luis, 2015.

ARAÚJO, Michelle Sena Rosa de. A Educação do Campo na agenda governamental do Maranhão contemporâneo e a necessidade de construção de políticas de Educação Básica efetivas pós LDB/1996. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 6. São Luís, Anais.....São Luís, 2017.

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n ° 5).

AZAR, Zaira Sabry. Questão agrária no Brasil: aspectos histórico-conceituais. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4. São Luís, Anais..... São Luís, UFMA, 2009.

AZAR, Zaira Sabry. **Relações de trabalho e resistência camponesa no desenvolvimento dependente do Maranhão: o assentamento Califórnia como uma expressão**. 2013. 326 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

BEAUD, Michael. **Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado ou doutorado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário**. Tradução de Glória de Carvalho Lins. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BEHRING, Elaine, BOSCHETTI, Ivani. **Política social: fundamentos e história**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOLLMANN, M. G. N., AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. (Acesso em: 12 jun. 2018).

BOITO JR., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br>>. (Acesso em: 10 maio 2017).

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008a.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desenvolvimento humano no Brasil teve leve crescimento entre 2016 e 2017**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34681&catid=1&Itemid=7 . Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN96)**: Lei 9.394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra**. Brasília: MEC/SECAD, 2008b.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico**: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

BRASIL. **Percurso Formativo**: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC/SECAD, 2010b.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. 48 p.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**. [online]. 2017, n.128, p. 85-103. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 5).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2. Brasília/DF, **Anais.....**Brasília, 6 a 8 de agosto 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli. Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

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

CALVALCANTI, Cacilda. **Políticas de formação do educador no Maranhão**: análise de programas governamentais implementados entre 1996 e 2002. São Luís: EDUFMA, 2011.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo depende em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

CARNEIRO, Marcelo. **Terra, trabalho e poder**: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo. São Paulo: Annablume, 2013.

CARNEIRO, Marcelo; COSTA, Wagner Cabral da (org.). **A terceira margem do rio**: ensaios sobre a realidade do Maranhão do novo milênio. São Luís: EDUFMA: Instituto EKOS, 2009.

CARVALHO, Claunísio Amorim; CARVALHO, Germana Costa Queiroz (org.). **Pergaminho maranhense**: estudos históricos. São Luís: Café & Lápis, 2010, vol. 1.

CODAS, Gustavo. Trajetória e desafios da Assembleia Mundial de Movimentos Sociais. **Revista Sem Terra**, ano 10, nº 40, jul./ago., 2007.

COELHO, Adriana Araújo; MATTOS JUNIOR, José Sampaio. Educação do Campo e desenvolvimento territorial: perspectivas e desafios no município de Nina Rodrigues – MA. In : XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21, Uberlândia, **Anais....**Uberlândia, 2012.

COSTA, Francisco de Assis, CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli. Salete; PEREIRA, Isabel. Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Wagner Cabral da. Novo Tempo/Maranhão Novo: quais os tempos da oligarquia? In: SOUSA, Moisés Matias Ferreira de. **Os outros segredos do Maranhão**. São Luís: Ed. Estação Gráfica, 2002.

COSTA, Wagner Cabral da. “Pelo sapato furado”: bipolarização e reestruturação oligárquica da política maranhense: In: CARNEIRO, Marcelo; COSTA, Wagner Cabral da (org.). **A terceira margem do rio: ensaios sobre a realidade do Maranhão do novo milênio**. São Luís: EDUFMA: Instituto EKOS, 2009.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à Educação do Campo: a luta continua! **Aurora**, Marília (SP), ano III, n. 05, 2009.

DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n ° 5).

DUARTE, Kamila. Serviço Social e Questão Agrária: apontamentos acerca da questão social no campo brasileiro. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 15, n. 30, jul./dez. 2015.

EGAS, Heloisa de Almeida Prado Botelho. **Movimentos sociais e Estado – resistência e contra-hegemonia na ação do MST**. 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Origem da Família, Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro, 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/index.htm>. Acesso em 05 dez. 2017.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado Capitalista Contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004. (Impresso).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete (org.) *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n ° 5).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels, Lenin: a história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Fabiano de Jesus, BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano, v. n. 09, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

GIRARDI, Eduardo Paulo. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Disponível *on line* em: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/questao_agraria.htm. Acesso em: 08 abr. 2018.

GOHN, Maria da Gloria. **Teorias dos Movimentos sociais**, 1997.

GOMES, M. F. C. M. Avaliação de políticas sociais: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A Reinvenção do Maranhão Dinástico**. São Luís: Edições UFMA; PROIN(CS), 2000.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A invenção de uma Rainha de Espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico**. São Luís: EDUFMA, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política. In: **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, vol. 3.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atilio A; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. ISBN 978987118367-8.

IAMAMOTO, M. V. A Questão Social no Capitalismo. In: **Temporalis**, ano 2, n. 3, jan./jul. de 2001, Brasília: ABEPSS: Grafiline, 2001.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 176p.

JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas sociais**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n ° 4).

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas sociais:** dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. Texto de Conjuntura, *Outro Brasil*, Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2005.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. In: Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAEP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. (Versão revista e ampliada em outubro de 2014a).

LEHER, Roberto. Experiências de lutas em contexto dito pós-neoliberal no Brasil: 2003-2013. **Revista Encuentros Latinoamericanos**, Montevideo, v. 8, n. 2, diciembre de 2014b, p. 99-169).

LEHER, Roberto. **Florestan Fernandes e o sentido socialista do público (versão preliminar)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade pública. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ROTHENS, José Carlos; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. (org.). **Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas**. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017, v. 1, p. 45-67.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso de. Políticas educacionais neoliberais e Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

LIMA, Rodne de Oliveira. Caio Prado Júnior e a questão agrária no Brasil. In: **Geografia**. Londrina, v. 8, n. 2, p.123-134, jul/dez, 1999.

LIMA, A.C., NOMA, A.K. **O MST e políticas públicas para educação no e do campo: práticas educativas em agroecologia no MST/PR**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0072.pdf>. (Acesso: 11/04/2018).

LOPES, Josefa Batista; ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Estratégias de intervenção em Serviço Social na perspectiva emancipatória na atual fase do capitalismo. In: **Revista da Trabajo Social**. Tandil, año 8, n. 13, Julio de 2015. ISSN 1852-2459

LÖWY, Michael. Crise ecológica, capitalismo, altermundialismo: um ponto de vista ecossocialista. **Margem Esquerda**. Dossiê: Imperialismo, Ecologia e Crise Estrutural, 2010.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A construção do projeto político-pedagógico nas escolas do campo:** contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013, 143 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) -Programa de Pós em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís: UFMA, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Supervisão de Educação do Campo. **Proposta do Curso de Agropecuária: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** São Luís, 2005. (Impresso).

MARANHÃO. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC). **Produto Interno Bruto do Estado do Maranhão:** período 2010 a 2016/Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. v. 2, n.1 (2005) –. São Luís: IMESC, 2005. Editado no período de 2015 a 2018). Disponível em <<http://imesc.ma.gov.br/portal/Post/show/socioeconomicos>>. Acesso em 11, mar. 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Supervisão de Educação do Campo. **Diagnóstico da Educação do Campo no Maranhão – 2008.** São Luís, 2008. (Impresso).

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 104, de 25 de agosto de 2011.** São Luís (MA), 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Supervisão de Educação do Campo. **Curso Técnico em Agropecuária: Plano de Curso da UI Roseli Nunes.** São Luís, 2010. (Impresso).

MARANHÃO. Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão. **Regimento Interno do Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão:** Portaria nº 1.236 de 22 de setembro de 2013. São Luís, 2013a. (Impresso).

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Supervisão de Educação do Campo. **Orientações para avaliação da Educação do Campo no Maranhão.** São Luís, 2013b. (Impresso).

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares:** Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3 ed. São Luís (MA), 2014a.

MARANHÃO. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.** São Luís, 2014b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Supervisão de Educação do Campo. **Projovem Campo Saberes da Terra:** Relatório Final. São Luís, 2014c. (Impresso).

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna:** caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular/Secretaria de Estado da Educação. São Luís (MA), 2017a.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna:** caderno de orientações pedagógicas – Gestão Escolar/Secretaria de Estado da Educação. São Luís (MA), 2017b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Supervisão de Educação do Campo. **Informações das escolas que ofertam a Educação do Campo.** São Luís, 2018. (Impresso).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **As lutas de classe na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1982. Disponível em http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/061120153223_Marx1982_Manifesto_do_Partido_Comunista.pdf. Acesso em 12 out. 2018. (Edição em PDF).

MELO NETTO, Francisco de Melo. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). In: MELO NETTO, Francisco de Melo. **Escola da Terra UFMA (Módulo 2). Etnografando e transformando a realidade**: descrevendo e projetando Participativamente experiências de educação do Campo e em quilombos. São Luís: UFMA, 2016.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Questão agrária e Reforma Agrária: algumas reflexões. In: **Temas & Matizes (Temas Livres)**, n. 14, jul./dez. de 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento (1964-1990. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Educação rural e hegemonia norte-americana no Brasil: (1945 – 1961). In: VIII SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER (JUAZEIRO-BA). 8. Jazeiro, BA, Anais do VIII Simpósio Nacional Estado e Poder: Educação, Política e Movimentos sociais, 13 a 16 de outubro de 2014, Juazeiro-BA.

MENDONÇA, Carlos Magno Soeiro, SILVA, José Jonas Borges, AZAR, Zaira Sabry. Educação do Campo no Maranhão: algumas considerações. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 8. Curitiba, **Anais....** Curitiba, 2017.

MÉSZÁROS, Istivan. A Ordem de Reprodução Sociometabólica do Capital. In: MÉSZÁROS, Istivam. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 94-132.

MIRALHA, Wagner. Questão Agrária Brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista NERA**, São Paulo, ano 9, n. 8, jan./jun. de 2006.

MIRANDA, Aline Silva Sousa de. **Gestão educacional do campo**: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão. São Luís: UEMANET, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5).

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTAÑO, C., DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURIAUX, René, BEROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de “movimento social”. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **O MST: a luta pela Reforma Agrária e por mudanças sociais no Brasil (Documentos Básicos)**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2005.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno de Formação nº 11 “Elementos sobre a Teoria da Organização no Campo”**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2015.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **MST em luta por justiça social e soberania popular**. In: Revista Sem Terra, ano 10, n. 40, jul./ago., 2007.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760p. (Publicação: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) - ABEPSS v.1).

NEVES, M. L. W., PRONKO, M. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

OLIVEIRA, Francisco. **Estado, sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI**. São Paulo: Fase, 1994.

PAOLI, Maria Célia, TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: conflitos e negociação no Brasil contemporâneo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**. Petrópolis: vozes, 2000.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria concessão-conquista. **Serviço social e Sociedade**, ano 8, n. 53, p. 80-101, mar. de 1997.

PIRES, Vera Lucia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em 19 jan. 2019.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Projeto de Cooperação Técnica. **Relatório do Diagnóstico de Educação Básica no Estado do Maranhão**. Brasília, 2011. 117p.

POULANTZAS, Nicos. **Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRADO JR., Caio. **A Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1987a, 188p.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PRADO JR., Caio. O Sentido da Colonização. In: **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 2-14.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para Educação do e no Campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas**. Curitiba: CRV, 2014.

ROCHA, Helianane Oliveira. **A Educação do Campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos(as) educadores(as) do MST no Maranhão via PRONERA**. 2007, 184 f. Mestrado (Mestrado em Educação) -Programa de Pós em Educação – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. **Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. 2012**. Disponível *on line* em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Not%C3%ADcias%20cr%C3%ADticas%20sobre%20a%20atualidade%20e%20os%20desafios%20da%20quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria%20-%20Pl%C3%ADnio%20de%20Arruda%20Sampaio%20Jr.pdf>>. Acesso em: 01 abr.2018.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. **Entre a Nação e a Barbárie. Uma leitura das contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado à crítica do capitalismo dependente**. 1997, f. Tese (Tese de Doutorado em Economia)- Programa de Pós em Economia- Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os novos movimentos sociais. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos, SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>.

SANTANA, R. N., SOUSA, S. M. P. Saneamento ambiental no Brasil: legado histórico e desafio para a Política Social. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 8, n.1, p. 158-173, jan./abr. 2016.

SAPELLI, M. L. S. Saberes da Terra: do direito à inserção precarizada? **Revista Eletrônica de Educação**, ano 4, n. 07, jul./dez. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, Maria Ozanira. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2005.

SILVA, José de Ribamar Sá. Do cenário e da necessidade de uma Educação do Campo no Maranhão. In: ANAIS DA IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. SÃO LUÍS, 4., São Luís, **Anais....** São Luís: UFMA, 2009.

SOUSA, Moisés Matias de. **Os outros segredos do Maranhão**. São Luís: Estação Gráfica, 2002.

SPOSATI, A. Regulação tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Lisboa, Anais....Lisboa, Portugal, 8-11, oct. 2002.

STEDILE, Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente!** A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2012.

STEDILE, João Pedro. O MST e a Questão Agrária. **Estudos Avançados**, v.11, n. 31, São Paulo set./dec., 1997.

STEDILE, João Pedro. (org.). **A questão agrária no Brasil: programas de Reforma agrária (1946-2003)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Monica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO ACADÊMICO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA/MST/MA**

TÍTULO PROVISÓRIO: Políticas de Educação Básica do Campo: da ação política do MST à incorporação e institucionalização na agenda governamental do Maranhão pós-LDB/1996 (2003-2016)

MESTRANDA: Michelle Sena Rosa de Araújo

ORIENTADOR: Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva

DADOS COLETADOS EM 02.01.2019.

PARTICIPANTES: INTEGRANTES DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST MA

EIXO: Examinar a relação contraditória estabelecida entre Estado e movimentos sociais do campo, com especial ênfase ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no que se refere às reivindicações e ação política desses por educação básica do campo (com atenção à etapa do Nível Médio) no âmbito das particularidades do Maranhão, considerando a correlação de forças e de poder assumidas pela forma-Estado brasileira na contemporaneidade pós-LDB/1996 (2003-2016).

1. O Maranhão possui, em seu território, muitos movimentos sociais de luta pela terra, dentre os quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No que se refere ao MST, quando e como se deu sua origem nesse território, em que contexto, quais as metas sociais que nortearam suas estratégias de luta e de ocupação no início? Durante esse percurso houve redirecionamento de sua meta?

2. Qual a abrangência do MST no território maranhense? Quantas ocupações, acampamentos e assentamentos foram realizados até a presente data?

3. Como analisa o processo de ocupação, constituição de acampamentos e assentamentos no que concerne aos conflitos e tensões dele advindos com o Estado e outras forças conversadoras representantes do agronegócio no campo?

-
-
-
4. Qual a articulação do MST com os demais movimentos do campo? Considera que, em relação aos demais movimentos, há diferencial na estratégia de luta e reivindicação de sua pauta junto ao Estado? Qual?
-
-
-
5. Como está organizado o Setor de Educação do MST no Maranhão?
-
-
-
6. Como analisa a relação do MST com o Estado no que se refere ao tensionamento entre a reivindicação e incorporação de sua pauta pela agenda do Estado no Maranhão?
-
-
-
7. Como avalia a participação dos movimentos sociais nesse processo de institucionalização da Educação do Campo na estrutura do Estado, representado pela Secretaria de Estado da Educação?
-
-
-
8. Como foi incorporada a demanda da educação do campo, reivindicada pelos movimentos sociais, especificamente no que concerne à pauta do MST na agenda governamental do Maranhão? Houve convergência com seu projeto de educação e de sociedade? Em que medida (como)?
-
-
-
9. Quais os programas e ações executados pela Supervisão de Educação do Campo o MST atuou (ou atua) de forma mais direta?
-
-
-
10. Em 2010, o então Governo Lula instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e PRONERA por meio do Decreto Presidencial Nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Qual a relevância desta política para a Educação do Campo no Maranhão?
-
-
-

11. Considera que há, de fato, uma política de educação básica do campo no Estado do Maranhão? Que dificuldades e desafios elencaria? Que avanços foram alcançados durante esse processo?

12. Ao longo de sua trajetória, a Supervisão de Educação do Campo quantos gestores passaram por ela? Desses quadros dirigentes, quais pertenceram (pertencem) às organizações de trabalhadores e movimentos sociais do campo? Quais foram indicação político-partidária? Quais foram indicações técnicas? Considera esse ponto relevante para que a agenda da educação do campo seja, de fato, efetivada?

13. Considera que à SEDUC seja relevante ter quadros dirigentes na SUPEC pertencentes à organizações dos trabalhadores e movimentos sociais do campo? E para o MST, esse ponto é relevante para que a agenda da educação do campo seja atendida de acordo com as reivindicações dos movimentos sociais e com as especificidades dos trabalhadores do campo?

14. Considera que exista conexão real entre as políticas de educação do campo e os avanços da Reforma Agrária?

15. Quantas escolas, jurisdicionadas pela SUPEC, foram criadas em zonas de Reforma Agrária, como por exemplo, acampamentos, assentamentos etc.?

16. Quanto à proposta curricular, como avalia a proposta curricular e o projeto político-pedagógico dessas escolas? Correspondem aos princípios teórico-conceituais e marcos legais norteadores da educação do campo? O paradigma é emancipatório ou ainda repousa em uma visão urbanocêntrica de educação do campo?

17. Quanto à oferta de Ensino Médio à juventude do campo, como avalia a proposta executada pela SUPEC?

18. Quanto à oferta estrutural de escolas do campo pelo Estado, as existentes atendem à demanda a contento? Por quê?

19. Em que medida as propostas oficiais do Estado do Maranhão para a educação básica do campo, executadas pela Secretaria de Estado da Educação, contemplam o disposto nas Leis 9394/1996 e 10.009/2014 e na própria Resolução Estadual nº 104/2011 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e os demais dispositivos legais, e têm convergido para a construção de políticas públicas efetivas para esta modalidade de ensino?

20. Considera que essas ações e propostas correspondam às reivindicações dos movimentos sociais camponeses no que se refere à garantia de sua emancipação e do seu projeto real de desenvolvimento para o campesinato maranhense na contemporaneidade?

21. Sabe-se que, de acordo com Gramsci, todos os homens são intelectuais, caso contrário não poderia haver lutas de classes protagonizada autonomamente pela classe trabalhadora. Como o MST, no Maranhão, tem buscado desenvolver esta premissa, enquanto intelectual coletivo das massas camponesas, considerando o contexto educacional por que atravessa a educação do campo em cinco décadas configuradas como descaso e atraso nesta área? Como o MST analisa os programas e as ações executados pela Supervisão de Educação do Campo desde sua criação, até o momento atual? Acredita que tenha o trabalho esteja presente como princípio educativo crítico, criador, emancipador nos projetos político-pedagógicos e propostas curriculares, ou ainda gira em torno de uma qualificação profissional que prepara o jovem educando para atuar o mundo do trabalho de forma precarizada?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPOSEDUCMA

TÍTULO PROVISÓRIO: Políticas de Educação Básica do Campo: da ação política do MST à incorporação e institucionalização na agenda governamental do Maranhão pós-LDB/1996 (2003-2016)

MESTRANDA: Michelle Sena Rosa de Araújo

ORIENTADOR: Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva

SUJEITOS INFORMANTES DA PESQUISA: Supervisor(a) e equipe técnica da Supervisão de Educação do Campo/SUPEC/SEDUC

EIXO: Examinar a relação contraditória estabelecida entre Estado e movimentos sociais do campo, com especial ênfase ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no que se refere às reivindicações e ação política desses por educação básica do campo (com atenção à etapa do Nível Médio) no âmbito das particularidades do Maranhão, considerando a correlação de forças e de poder assumidas pela forma-Estado brasileira na contemporaneidade pós-LDB/1996 (2003-2016).

À SUPEC:

1. Quando, em qual contexto e como se deu o processo de criação e constituição da Supervisão de Educação do Campo no organograma da SEDUC? Antes, o que havia na estrutura da SEDUC para atendimento das demandas da educação do campo no Estado do Maranhão?

2. Qual o papel dos movimentos sociais nesse processo de institucionalização da Educação do Campo na estrutura do Estado, em específico o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, representado pela Secretaria de Estado da Educação? Percebe alguma diferença em relação à estratégia de luta e reivindicação do mesmo em relação aos demais movimentos sociais que são beneficiários diretos de ações da SUPEC? Explique.

-
-
-
3. Como foi incorporada a demanda da educação do campo, reivindicada pelos movimentos sociais, especificamente no que concerne à pauta do MST na agenda governamental do Maranhão? Houve convergência com seu projeto de educação e de sociedade? Em que medida (como)?
-
-
-
4. Quais os objetivos originais da Supervisão de Educação do Campo quando de sua criação? Há algum Regimento Interno que a norteie? Após esse período, como a gestão e equipe técnica consideram seu percurso, no que concerne a avanços ou estagnação na pauta reivindicada pelos movimentos sociais do campo?
-
-
-
5. Quais os programas e ações executados pela Supervisão de Educação do Campo no início e quais permanecem atualmente?
-
-
-
6. Ao identificar os programas e ações executados pela SUPEC, quantifique os locais de abrangência, público atendido, faixa etária, recursos orçamentários disponibilizados para a execução dos mesmos (bem como sua origem), apontando se há (houve) conexões estruturantes entre a Educação Pública Básica e as universidades públicas, para o caso de haver parcerias com o processo de formação docente voltado para as especificidades da educação do campo.
-
-
-
7. Considera que os cursos ofertados pela SUPEC aos alunos(as) do campo possuem caráter profissionalizante para o trabalho simples ou para o trabalho de maior complexidade simbólica? Esses cursos são mantidos pelo Estado ou por parcerias com empresas, ONG, associações, etc.?
-
-
-
8. Como se estabelece a relação da SUPEC com os municípios abrangidos por suas ações? A parceria na disponibilização de transporte escolar segue um fluxo satisfatório, ou há dificuldades nesse ponto?
-
-
-

9. Como se estabelece a relação da SUPEC com os movimentos sociais do campo? Há alguma instância no âmbito da estrutura da SUPEC que aglutine esses movimentos sociais e demais sujeitos envolvidos com o processo de oferta da educação do campo no Maranhão? Se sim, considera que a mesma tenha servido ao fim a que se destina? Por quê?

10. Sabe-se que a educação do campo possui um rigoroso referencial teórico-metodológico, bem como um vasto marco legal. Que avanços e recuos destaca para a agenda da educação do campo pós-advento da Lei Nº 9394/1996? Quais entraves à aplicabilidade desses marcos legais pela gestão da SEDUC/SUPEC ao longo desse período?

11. Em 2010, o então Governo Lula instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e PRONERA por meio do Decreto Presidencial Nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Qual a relevância desta política para as ações realizadas e programadas pela SUPEC?

12. Considera que há, de fato, uma política de educação básica do campo no Estado do Maranhão? Que dificuldades e desafios elencaria nesse processo? Que avanços foram alcançados durante esse processo? Existe conexão real entre as políticas de educação do campo e os avanços da Reforma Agrária?

13. As escolas localizadas no campo, jurisdicionadas pela SUPEC foram (são) criadas em áreas de Reforma Agrária? Há quantas escolas atendidas pela SUPEC? Todas possuem um projeto político-pedagógico e matriz curricular que atendam às especificidades colocadas por seus marcos legais, pelas reivindicações dos movimentos sociais e de seu público? Qual era situação anterior (início da criação da SUPEC até o momento atual) em relação à medidas estruturais como abertura de escolas (ou fechamento das mesmas)? Houve avanço?

14. Qual sua concepção de educação do campo?

15. Ao longo de sua trajetória, a Supervisão de Educação do Campo contou com quantos gestores titulares na Pasta? Desses quadros dirigentes, quais pertenceram (pertencem) às organizações de trabalhadores e movimentos sociais do campo? Quais foram indicação político-partidária? Quais foram indicações técnicas? Considera esse ponto relevante para que a agenda da educação do campo obtenha êxito na qualidade do seu atendimento?

16. Considera que à SEDUC seja relevante ter quadros dirigentes na SUPEC pertencentes à organizações dos trabalhadores e movimentos sociais do campo? Por quê?

17. Em que medida as propostas oficiais do Estado do Maranhão para a educação básica do campo, executadas pela Secretaria de Estado da Educação, via SUPEC, contemplam o disposto nas Leis 9394/1996 e 10.009/2014 e na própria Resolução Estadual nº 104/2011 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e os demais dispositivos legais, e têm convergido para a construção de políticas públicas efetivas para esta modalidade de ensino, uma vez que sua aplicabilidade está aquém de corresponder às reivindicações dos movimentos sociais camponeses no que se refere à garantia de sua emancipação e do seu projeto real de desenvolvimento para os trabalhadores do campo maranhense na contemporaneidade?

18. Como analisa a relação estabelecida entre o Estado e os movimentos sociais do campo, especificamente o MST, no que se refere às reivindicações e ação política desses por educação básica do campo (com atenção à etapa do Nível Médio) no âmbito das particularidades do Maranhão, pós-LDB/1996? Considerar o lapso temporal de 2003-2016.
