

**MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E  
FORMAÇÃO HUMANA**

***MOVIMIENTOS SOCIALES DEL CAMPO, POLÍTICAS EDUCACIONALES Y  
FORMACION HUMANA***

***RURAL SOCIAL MOVEMENTS, EDUCATIONAL POLICIES AND HUMAN  
FORMATION***

Marli Clementino GONÇALVES<sup>1</sup>  
Neuton Alves de ARAÚJO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar as contribuições dos movimentos sociais do campo para a construção de políticas educacionais inclusivas a partir da década de 90 do século XX, período em que no Brasil e na América Latina a política neoliberal em curso em todas as dimensões da sociedade redesenhava a ação do Estado. É nesse período, também, que os movimentos sociais do campo inserem com maior ênfase, na agenda política de suas organizações, a educação formal como bandeira de luta. A pesquisa, de base bibliográfica e documental, mapeou as ações coletivas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a fim de garantir o direito à educação escolar nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, tendo como foco as proposições e o que se conseguiu assegurar no âmbito das políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimento social. Política educacional. Educação do Campo. Formação humana.

**RESUMEN:** Este artículo objetiva analizar las contribuciones de los movimientos sociales del campo para la construcción de políticas educacionales inclusivas a partir de la década de 90 del siglo XX, período em que en Brasil e en América Latina la política neoliberal en curso en todas las dimensiones de la sociedad rediseñaba la acción del estado. Es en ese período, también, que los movimientos sociales del campo insieren con mayor énfasis, en la agenda política de sus organizaciones, la educación formal como bandera de lucha. La investigación, de base bibliográfica y documental, mapeó las acciones colectivas desarrolladas por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) a fin de garantizar el derecho a la educación escolar en los asentamientos y campamentos de la reforma agraria, teniendo como enfoque las proposiciones y lo que se consiguió asegurar en el ámbito de las políticas educacionales.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação. Doutorado em Educação (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9802-9535>. E-mail: [marliclementino@yahoo.com.br](mailto:marliclementino@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professor Adjunto no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Doutorado em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4320-9536>. E-mail: [araujo060416@gmail.com](mailto:araujo060416@gmail.com)

**PALABRAS CLAVE:** *Movimiento social. Política educacional. Educación de Campo. Formación humana.*

**ABSTRACT:** *This article has as goal to analyze the contributions of rural social movements to the construction of inclusive educational policies from the 90's of the 20th century, a period that in Brazil and Latin America the neoliberal policy was underway in all dimensions of society redesigned the state action. It is in this period, too, that the rural social movements place, with greater emphasis, in the political agenda of their organizations, formal education as a banner of struggle. The research, based on bibliography and documents, mapped the collective actions developed by the Landless Rural Workers Movement (MST) in order to guarantee the right to school education in agrarian reform settlements and camps, focusing on the proposals and what managed to ensure within the scope of educational policies.*

**KEYWORDS:** *Social movement. Educational policy. Rural education. Human formation.*

## **Introdução**

No presente estudo, de natureza bibliográfica e documental, o objetivo é o de analisar as contribuições dos movimentos sociais do campo para a construção de políticas educacionais inclusivas a partir da década de 90, do século XX, período em que no Brasil e na América Latina a política neoliberal se encontrava em curso em todas as dimensões da sociedade.

O que se observa é que as reformas educacionais incidem diretamente e estão atreladas ao mundo do trabalho, e que estas reformas, em alguma medida, vêm possibilitando às crianças, jovens e adultos o direito à educação escolar formal. No entanto, por um lado o que se constata é uma educação na perspectiva daquela que é oferecida pela educação burguesa conservadora, focada na instrumentalização. Há uma acentuada precarização tanto na organização escolar quanto na formação de professores e nos trabalhadores docentes. Como tão bem expresso por Lessa (2011, p. 176), “[...] as transformações são tão abruptas, e tão avassaladoras as ameaças à sobrevivência da nossa forma de ser e de sentir, que nossa reação é centrada nos desafios mais imediatos que se impõem com a força do aqui e agora”.

Na contramão dessa perspectiva, os movimentos sociais do campo vêm incidindo nas políticas educacionais, criando as condições a fim de se ter uma educação concreta. A Educação do Campo se constitui nessa proposição de formação mais ampla do ser humano, para além da escolarização, sem abrir mão dela, ou seja, na perspectiva da educação “problematizadora” (FREIRE, 2005), “revolucionária” (TONET, 2016), uma educação como formação humana, que forme integralmente os indivíduos, contrapondo-se à lógica do capital, em que seu lugar principal não sejam as quatro paredes de uma sala de aula, mas sim um lugar “[...] reservado às

lutas sociais concretas. Também é importante esclarecer que educação revolucionária, no interior da escola, não significa nem doutrinação nem politização direta de todos os conteúdos” (TONET, 2016, p. 198-199).

O artigo em tela se debruça sobre o conjunto das práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no campo político, que se desdobra em ações culturais, educacionais, econômicas e sociais. Assim, o foco recai sobre os aspectos educacionais que vêm se materializando em uma ação mais ampla junto a outros movimentos sociais do campo, que a partir da década de 1990 se denominam Movimento Por uma Educação do Campo. Tais movimentos pressionam o poder público pela construção de política educacional específica para o campo brasileiro.

Como resultados dessas ações, para citar algumas dessas conquistas, têm-se o estabelecimento das políticas de Educação do Campo que se consubstanciam em construção de marcos legais, de escolas e de programas, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC's), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado pelo Decreto n. 7352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Entretanto, é necessário problematizar o frágil processo de institucionalização em que se assentam essas políticas no Estado neoliberal. Diante dessa problemática, busca-se neste estudo respostas para a questão norteadora: Como os movimentos sociais do campo, no contexto das políticas educacionais do Estado neoliberal, vêm organizando formas de ação que se constituam em possibilidades de uma formação humana mais ampla na perspectiva de emancipação?

É nesse contexto que faz-se necessário a breve análise da política educacional no recorte temporal já mencionado, na interface com a ação dos movimentos sociais do campo, constituintes da Educação do Campo, como possibilidade de fazer o contraponto a essa política de Estado, em que as relações sociais capitalistas, hegemônicas, passaram a regular o trabalho, deixando de ser, como explicita Frigotto (2005, p. 12), “[...] condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação a outros”.

### **A política educacional na década de 1990: o neoliberalismo na educação**

Vale reforçar que o Brasil, a partir da década de 1990, passa a organizar sua política sob a égide do neoliberalismo, havendo, assim, uma redefinição do papel do Estado que, por sua vez, se insere em um movimento maior de crise do capitalismo (PERONI, 2003). Com isso,

toma como foco os desdobramentos e implicações no âmbito da política educacional brasileira, especialmente no que se refere aos efeitos no meio rural.

Nesse cenário, o pensamento neoliberal é colocado como única forma de organizar a economia e conseqüentemente a sociedade. A partir dessa perspectiva, o Estado sofre duras críticas e passa a ser visto como um dos principais responsáveis pelos problemas sociais existentes; visto que na concepção do neoliberalismo cabe ao mercado a tarefa de absorver as demandas e equilibrar a economia. Em outras palavras, o Estado é julgado como ineficiente e incapaz, responsável pela baixa qualidade dos serviços públicos, estabelecendo-se a defesa do mercado como ágil e capaz de imprimir qualidade aos serviços e produtos que oferece. Desse modo, prega-se o Estado mínimo no que se refere à formulação e implementação das políticas, assumindo a função de regulador e fiscalizador.

Nessas condições, a investida neoliberal no Brasil encontra no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) as condições de se desenvolver. Por que se diz isso? FHC propõe uma reforma no Estado brasileiro, adequando-o às exigências impostas. A esse respeito, Peroni (2003, p. 58) cita trecho de documento apresentado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em que explicita:

A reforma do estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Pelo trecho citado, podemos depreender que o Estado, naquele momento, saía de sua função de responsável direto pelas políticas públicas e passava a ser regulador dessas políticas, o que muda radicalmente sua função. Eis a resposta à pergunta: por que se denominar o Estado neoliberal de mínimo? Porque minimiza sua ação na gestão das políticas, que passa a regular através de mecanismos avaliativos.

No entanto, o que se observa é que o Estado minimiza sua ação às políticas sociais, dentre elas a educação e, conseqüentemente, maximiza suas ações para o capital. Sobre esta problemática, “a questão é que o Estado-mínimo não é sinônimo de Estado-fraco. No que se refere às estratégias de acumulação, ele é mais forte do que nunca, já que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global” (AZEVEDO, 2001, p. 12).

Desse modo, é possível inferirmos que o Estado, enquanto instrumento da classe hegemônica no poder, realiza ações que vão ao encontro do interesse desta parcela da sociedade,

e que ao reduzir sua ação nas políticas sociais, maximiza seu poder na defesa dos interesses do grupo dominante, detentor do capital e dos meios de produção.

A título de ilustração, para adequar-se às exigências do receituário neoliberal, o Brasil investiu em políticas cujo foco foi “a minimização do Estado, recomendado como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se tornasse atraente aos olhos dos investidores estrangeiros” (PERONI, 2003, p. 46). Nessas condições, à medida que o neoliberalismo avança, diminuem-se os direitos sociais. Assim, não garante à maior parcela da população o mínimo para a sua sobrevivência, vinculando diretamente o nível de vida ao mercado, transformando-a em mercadoria. Sobre esta discussão, Coutinho (2009, p. 45) assevera que

A necessidade de se elaborar políticas educacionais está em íntima relação com o atual estágio do capitalismo. Este, demanda maior grau de escolaridade, flexibilidade, qualificação técnica para atender ao processo de acumulação, mas em contrapartida descentraliza, focaliza e privatiza a oferta de educação. O Brasil ao formular as políticas de educação nos anos 90 não visa atender só aos interesses nacionais, mas as diretrizes mundiais para a educação, anunciadas por suas agências (Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC)).

Entretanto, em meio a essa construção hegemônica neoliberal no país, diversos setores da sociedade civil empreenderam lutas para denunciar e buscar outras construções de Estado e de modelo de desenvolvimento. Para tanto, anunciaram as contradições do capitalismo e sua face seletiva, excludente e inescrupulosa, agindo, predatoriamente, sobre o meio ambiente e as relações humanas. A perspectiva de que não havia saídas para além do capitalismo é contestada pelos movimentos sociais e sindicais que apresentam em contraposição a proposição de disputar o Estado, explorando suas contradições e se inserindo na arena pública.

Assim, o conceito de Estado apresentado por Marx e abraçado por Peroni (2003, p. 22), “Estado histórico, concreto, de classe e nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia”, procede nesta reflexão.

Nessa perspectiva, partir do pressuposto de que o Estado é histórico e foi criado a partir da ação humana atendendo a determinados interesses, implica em compreender que sua definição não está dada *a priori* e, que há, em seu interior, múltiplas possibilidades de ações, definidas, também, pela correlação de forças que se movem no interior da luta de classes, resultado de fatores históricos e concretos, localizados em tempo definido.

É, neste contexto, de contraposição ao desenvolvimento de formas opressivas do capital, que os movimentos sociais do campo em atuação na década de 1990 engendram um conjunto de lutas e têm no MST uma representatividade nacional relevante. Portanto, se faz necessário compreender o significado dessas lutas em um momento histórico marcado por incertezas, provocadas pelas mudanças na política internacional, com amplos reflexos no Brasil, para se pensar nas possibilidades de construção de uma outra sociedade, cujo paradigma não sejam as bases em que está assentada a sociedade capitalista.

Diante desses comentários, há de se reforçar que as lutas sociais provocaram alterações nesse quadro. De que forma? À medida em que os movimentos sociais passaram a pressionar pelos seus direitos garantidos, sendo o acesso à educação pública com qualidade e equidade um dos direitos que compõem a pauta de reivindicações desses movimentos.

### **Outros sujeitos sociais entram em cena: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**

Apontado como movimento revolucionário por uns e desordeiro por outros, o MST simboliza “o maior movimento social popular organizado no Brasil e, possivelmente, o maior da América Latina” (GOHN, 2000, p. 105). Na verdade, alcançou visibilidade tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional (BEZERRA NETO, 1999). Hoje, está organizado nos 27 estados brasileiros e com um histórico de muitas ações, desde ocupações de terras, de prédios públicos, marchas, congressos, encontros, inclusive a construção de uma escola denominada Escola Nacional Florestan Fernandes. Esta escola oferta cursos para sua militância e faz parceria com diversos movimentos sociais da América Latina (BASTOS, 2017).

O MST apareceu na cena pública no final da década de 1970, momento em que organiza trabalhadores rurais sem-terra, posseiros, meeiros e outros sujeitos do campo, a fim de participarem de ocupações e, conseqüente, formação de assentamentos, tendo em vista a realização da reforma agrária.

Nesse intento, fez o inverso do que até então era propagado como melhor possibilidade de vida: a migração para as cidades. Oposto a essa perspectiva, as investidas do MST centram seu foco no retorno para o campo com condições dignas de permanência e de produção da vida. Como explica Bezerra Neto (1999, p. 22),

Para o MST, é essa massa de trabalhadores submetidos à condição de lumpem que pode romper com o sistema capitalista e ir construindo as bases da sociedade socialista, almejada por grande parte dos proletários e trabalhadores rurais do país, razão pela qual se constituem nos grupos privilegiados que formam suas fileiras.

O movimento social, como explicitado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, no seu Art. 1º (BRASIL, 1996), é ‘um lugar’ onde o ser humano se forma nas lutas pela reivindicação de fazer valer seus direitos, visto que a educação compreende os processos formativos mais amplos para além da escola, da família, mas também “nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Desta forma, para alcançar as condições de produção, o MST tem colocado em seus documentos e publicações diversos, o desafio de garantir acesso educacional à sua base para, inclusive, qualificar tecnicamente os trabalhadores e trabalhadoras do campo quanto à utilização de tecnologias que propiciem o desenvolvimento dos assentamentos. Essas reivindicações, que vêm se transformando em conquistas, ocorrem também no aspecto educacional e, como destaca Gohn (2000), os resultados têm sido extraordinários.

Nesse sentido, o MST “busca construir uma identidade cultural nova aos sem-terra, baseada no modelo cooperativo/coletivo” (GOHN, 2000, p. 105). Para isso, apresenta uma pedagogia em que as escolas, com suas práticas educativas, criam processos de educação não-formal que se diferenciam por demonstrarem uma forte resistência aos modelos hegemônicos baseados no capitalismo. Nessa perspectiva de pedagogia, constrói uma ação pedagógica e atua como sujeito coletivo não apenas para os sem-terra mas, “para o conjunto da sociedade de modo a contribuir de alguma maneira para reorientar as possibilidades de formação e vivências que induzam a práticas mais democráticas e solidárias [...]” (SABIA; BRABO, 2019, p. 1606).

Scherer-Warren (1993) caracteriza as lutas empreendidas pelos movimentos sociais como propulsoras de um projeto de sociedade diferente da que está em curso, fazendo alusão a uma cidadania “integral”, forjada nos processos educativos que a luta social propicia.

[...] o que há de novo nos Movimentos Sociais no Campo é a centralidade da luta por cidadania integral. Isto se expressa através da utopia de construção de uma nova sociedade: mais justa, do ponto de vista social, na qual o direito à terra para quem nela trabalha e vive, entre outros (cidadania social), seja respeitado; mais participativa e democrática, na qual os trabalhadores tenham suas organizações e formas de representação reconhecidas e consideradas (cidadania política); e na qual haja respeito à diversidade cultural (modo de vida camponês) ou de gênero (mulher camponesa) (SCHERER-WARREN, 1993, p. 72).

Com base nessas reflexões, a utopia<sup>3</sup> que os une na construção de outras possibilidades de vida, almejando processos emancipatórios individuais e coletivos, vem instaurando lutas contra as diferentes formas de exclusão a que são submetidos milhões de brasileiros e brasileiras, especialmente os(as) que vivem no meio rural. Nessa perspectiva, Freire (2000, p. 60-61) observa que

[...] se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho, no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão do “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida em discursos que falam de que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e só resultados”; se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado, não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada.

Diante do exposto, é válido afirmar que a educação, no MST, nasce colada à luta por terra como uma das reivindicações das famílias que reconhecem a importância da educação escolar para seus filhos. Esse aspecto da educação como necessidade, surgida nas famílias, impôs ao Movimento a conveniência de pautar em suas exigências a escola. Segundo Caldart (1997, p. 30),

O motor do surgimento da questão da educação neste contexto foi, de um lado, a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar) e, por outro, uma certa intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pelas famílias, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas e a consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita.

É possível depreender dessa reflexão que a ação pedagógica do MST está estritamente vinculada à coletividade e possui como referenciais as lutas sociais por direito à terra, ao trabalho, à alimentação, ao bem-estar, à justiça social e à igualdade de direitos sociais, que têm de ser conquistados. Todavia, Caldart (2000), explica que a educação de que precisa o MST não ocorre apenas na escola, ela é um processo amplo que acompanha ou está estritamente vinculada às dinâmicas da luta social. Em outras palavras, como postula essa mesma autora,

Mas a luta pela escolarização dos sem-terra é fundamental: além de se tratar de um direito de cidadania, representa a possibilidade de acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação unilateral de

<sup>3</sup> Utopia que na concepção de Paulo Freire (2001, p. 32) não significa o irrealizável: “a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”

sujeitos, na transformação social e na conquista da dignidade humana (CALDART, 1997, p. 3).

Nesse cenário, os processos formativos mais amplos desenvolvidos pelos sem-terra ganharam destaque e sua experiência educacional foi premiada pelo UNICEF, de modo que o MST já possui um “grande acervo de conhecimento acumulado, registrado via produção do próprio movimento [...] e em dissertações, teses, artigos e livros” (GOHN, 2001, p. 96).

Gohn (2002, p. 110-111) credita as conquistas no âmbito educacional do MST, desde a sua gênese, a dois fatores: a conjuntura política, especialmente da década de 1990, em que “há um vácuo no setor de formação técnica, principalmente para atuar no campo; e a outra parte deve ser atribuída à própria capacidade organizativa do MST”.

É oportuno pontuarmos que, em 1997, o MST realiza o I Encontro Nacional de Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e com a Universidade de Brasília (UnB). A partir daí iniciou um processo de discussão sobre as bases constitutivas do que se denomina na atualidade de Educação do Campo.

### **Perspectivas para a Educação do Campo como formação humana**

A proposição construída pelos movimentos sociais do campo a partir de suas ações práticas e teóricas e que tem o MST como um dos seus maiores expoentes iniciou sua materialização após o I ENERA. Neste encontro ficou sinalizada a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Luziânia em julho de 1998 e promovida pelo MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

Assim, a luta por políticas inclusivas a partir de uma ação coletiva de diversos movimentos sociais do campo se constituiu a partir da construção teórica e prática da Educação do Campo, em que têm destaque, além do MST, a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a União Nacional das Escola Família Agrícolas (UNEFAB), propondo alterações paradigmáticas na formulação dessas políticas, ao tempo que produzia uma teoria pedagógica que perpassa a educação formal.

A esse respeito, conforme as críticas feitas por Molina (2015, p. 382), precisamos entender que “a Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar”.

Nesse embate pelo reconhecimento da Educação do Campo, conforme as reflexões de Molina (2015), pergunta-se: a que educação a autora está se referindo, ao pontuar que “a Educação do Campo é muito mais ampla do que a educação escolar”? Certamente, como entende Frigotto (2005, p. 24), seria aquela educação em que

[...] nosso esforço como educadores é, ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade, como as políticas compensatórias ou de filantropia no âmbito social, econômico e educacional, e sim que apontem para novas relações sociais ou relações efetivamente socialistas. Distinguir umas das outras é tarefa ético-política imprescindível.

Nessa perspectiva de educação, Molina (2015) e Frigotto (2005), estão falando do processo de objetivação e apropriação de conceitos teórico-científicos, ou seja, dos valores culturais produzidos pelo gênero humano que constituem a realidade social humana. Em síntese, como explica Saviani e Duarte (2010), trata-se da atividade específica dos homens e que coincide com o processo de formação humana, em que os educadores têm apropriação do desenvolvimento humano e, necessariamente, deverá haver também mudanças estruturais do modo de produção. Portanto, para que isso ocorra, o caminho deve ser “[...] o trabalho, entendido no seu sentido ontológico, como realização e produção humana, e como práxis econômica” (BARBOSA, 2019, p. 70). Desse modo, fica evidenciado que não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos.

Como justifica Mészáros (2008, p. 25), “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Em conformidade com esta justificativa, acrescentamos que, “[...] sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação” (TONET, 2006, p. 17).

Isto posto, retomando as lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, podemos inseri-las no contexto que Severo (2017, p. 2.123) define como Pedagogia Social, a qual para o autor em evidência

[...] é, em nossa literatura nacional, um termo de inserção recente. Nos deparamos com seu uso mais recorrente notadamente a partir da primeira década dos anos 2000, quando, no Brasil, começa a deflagrar-se, em diferentes focos institucionais e sob a articulação de movimentos populares sociais e grupos acadêmicos, eventos e publicações que tematizam isso que parece soar

como uma nova Pedagogia, quando, na verdade, esse termo remete a uma longa tradição teórico-metodológica de mais de dois séculos e cujo desenvolvimento histórico atravessa diferentes estágios, manifestando uma expressiva densidade e riqueza conceitual que, sem dissociar-se da própria Pedagogia, dinamiza, redimensiona e amplia o raio de reflexão e proposição pedagógica em torno dos processos de socialização humana em diferentes contextos socioeducativos.

Foi a partir dessa significação de educação como formação humana que os movimentos sociais do campo, aqui compreendidos como sujeitos educativos e coletivos, vêm travando lutas a fim de que seja apropriada pela escola a prática libertadora, revolucionária. Ou melhor, uma prática que realmente possibilite aos estudantes “[...] a reconstrução de identidades – de ver-se e ser visto de outras formas, de modo a se (re)conhecerem e se (re)pensarem em termos de origem, pertencimento e inserção social” (HAGE, 2014, p. 136).

### **Considerações finais**

Das reflexões postas, na busca por respostas à pergunta que norteou este estudo: Como os movimentos sociais do campo, no contexto das políticas educacionais do Estado neoliberal, vêm organizando formas de ação que se constituam em possibilidades de uma formação humana mais ampla na perspectiva de emancipação?, consciente de que no Brasil, a partir da década de 1990, o pensamento neoliberal passa a ser o único mecanismo de organizar o Estado, o MST começa a defender uma proposta de Educação do Campo na perspectiva da formação humana, como discutido neste texto.

Ficou evidenciado que existe uma proposta hegemônica de educação, de sociedade, respaldada no pensamento neoliberal, que busca garantir as condições de reprodução do capital. Para isso, não se valoriza a condição social e humana, se reside no campo ou na cidade. A primazia está no capital, ao invés de o Estado criar as condições objetivas e subjetivas para se ter uma educação problematizadora, em que o desenvolvimento do ser humano esteja no centro do processo formativo e não o capital, não havendo precarização tanto na organização escolar quanto na formação dos trabalhadores da educação.

Assim, foi possível inferir que o MST vem produzindo uma ação pedagógica mais ampla, influenciando políticas educacionais direcionadas, como a Educação do Campo. Entretanto, considerando a estrutura da sociedade capitalista, essas políticas são vulneráveis devido aos frágeis processos de institucionalização.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, C. S. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11114>

BASTOS, P. N. MST e Escola Nacional Florestan Fernandes: formação, comunicação e socialização política. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.129-142, maio/ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BEZERRA NETO, L. **SEM-TERRA aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do MST**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-27.

GOHN, M. G. **Mídia, terceiro setor e MST**: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GOHN, M. G. M. **Teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. , v. 1. p. 396.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SABIA, C. P. P.; BRABO, T. S. A. M. Relações de gênero no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST: perspectivas a partir da concepção pedagógica do movimento. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1601-1612, jul., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12648>

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SEVERO, J. L. R. de L. O horizonte da Pedagogia Social: perspectiva de aproximação conceitual. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2122-2137, out./dez. 2017. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8802>

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioste**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

### Como referenciar este artigo

GONÇALVES, M. C.; ARAÚJO, N. A. Movimentos sociais do campo, políticas educacionais e formação humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2369-2381, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14444>

**Submetido em:** 20/07/2020

**Revisões requeridas em:** 30/08/2020

**Aprovado em:** 29/09/2020

**Publicado em:** 30/10/2020