

EIXO 2- POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

INTER-RELAÇÕES ENTRE GOVERNOS E MOVIMENTO SEM TERRA NA (DES) CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE NO RIO GRANDE DO SUL

Telmo Marcon

Universidade de Passo Fundo
telmomarcon@gmail.com

Consuelo Cristine Piaia

Universidade de Passo Fundo – CAPES

Karine Piaia

Universidade de Passo Fundo

Ionara Soveral Scalabrin

Universidade de Passo Fundo

Resumo: O presente texto constituiu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo e objetiva apresentar alguns aspectos das inter-relações entre o Estado e as Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul – Brasil. Os estudos, além de apontar as fragilidades das relações do Estado e/ou ações governamentais e sociedade, busca apreender as configurações que as mesmas assumem no contexto da educação do Campo, mais especificamente nas Escolas itinerantes do Movimento Sem Terra a partir do fechamento das mesmas no Rio Grande do Sul em 2009. Este estudo permitiu a reflexão epistemológica sobre a temática e aponta possibilidades e desafios para as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação; Políticas públicas educacionais; Escola Itinerante; governo.

Introdução

Historicamente, o aumento da concentração fundiária e mecanização da agricultura ampliaram o quadro de seres humanos que abandonaram o campo para viver e trabalhar na cidade. Esse processo não se efetivou só no Brasil, mas fez parte de um contexto mais amplo que se acelerou nas últimas décadas do século XX, na América Latina e resultam de um projeto de sociedade e de governo. Da mesma forma, a Educação do Campo e o conjunto de cidadãos que lá se encontram, criam raízes, tem preocupações e necessidades que ficaram, por um longo tempo, sem estar na pauta política da nação brasileira¹. Alguns dados revelam esta situação no Brasil: 25,8% da população do meio rural que têm acima de 15 anos são analfabetas; no Ensino Fundamental são 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola;

as matrículas do Ensino Médio nas áreas rurais representam 1,1% do total destas matrículas. (CALDART, 2009, p. 34-36).

O fechamento das escolas do campo e a transposição das mesmas para escolas urbanas foi uma prática comum para muitos governos no Brasil. De acordo com dados do Censo Escolar de 2009 (INEP/MEC), havia no Brasil mais de 80 mil escolas de educação básica localizadas em áreas rurais. No período de 2005 a 2007 foram fechados 8.000 estabelecimentos.

Apesar desses dados quantitativos, os desafios e embates políticos e educacionais travados no âmbito da legislação resultaram nas últimas décadas em avanços significativos. A Constituição de 1988 no parágrafo 28 refere-se à oferta de educação básica para as populações rurais, apontando a necessidade de:

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.

Sendo assim, os incisos acima transpostos assinalam ser imperativa a construção metodológica, organização e adequação da educação desenvolvida na e para as populações do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campoⁱⁱ (2002) reitera a valorização da Educação do Campo na medida em que passa a considerar as especificidades das populações identificadas neste lócusⁱⁱⁱ. Amparados na legislação acima citada, algumas ações nos últimos anos como a criação de programas - Pronacampo^{iv} (Programa Nacional da Educação do Campo) e a Coordenação Geral da Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade referendam a intenção de formular políticas públicas permanentes para a Educação do Campo.

Apesar disso, existem poucas experiências pedagógicas e pesquisas que possuem em seu horizonte epistemológico as escolas do campo como referência. No Brasil, em especial, no Rio Grande do Sul, destaca-se a atuação das Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra (MST). As Escolas Itinerantes são consideradas escolas do campo. Por escolas do campo, compreendem-se as instituições de ensino que têm “sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas” (BRASIL, 2007).

A itinerância dos acampamentos demandava de um formato de escola e de educação diferenciada já que a mesma se mantinha em marcha pela terra e possui uma ligação próxima

ao campo. As Escolas Itinerantes nasceram em 1996 no Rio Grande do Sul, aprovada pelo parecer nº1313 do Conselho Estadual de Educação (CEE), via pressão do MST. Em 2009, as referidas instituições no Rio Grande do Sul foram fechadas por meio de um TAC (Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta) entre governo estadual e Ministério Público.

O surgimento no século passado, em 1996, das Escolas Itinerantes o fechamento neste século, em 2009, e as discussões que envolvem as mesmas tornam cada vez mais evidentes o papel dos governos estaduais enquanto responsáveis pelas políticas públicas educacionais na área da educação.

As ações governamentais podem promover ou excluir grupos e/ou setores da sociedade, pois são reflexos de seu projeto. Ou seja, os governos estão longe de serem neutros já que as políticas educacionais não se fazem no vazio, não são monolíticas. Os processos entre os grupos envolvidos são dinâmicos e a dialética desse processo produz novas realidades. Os sujeitos que compõem o MST, em especial, o setor da educação, não são passivos; (eles) interagem e produzem novos cenários.

O contexto das políticas públicas educacionais na contemporaneidade desafia-se a analisar estes dois agentes institucionais, governo e MST, e contextualizá-los para compreendê-los, bem como estudar a elaboração e efetivação das políticas públicas educacionais para as Escolas Itinerantes. Os agentes deste contexto estão localizados em duas esferas: *os governos estaduais do Rio Grande do Sul* enquanto promotor das políticas educacionais por meio da Secretaria Estadual da Educação, e o setor *responsável pela educação do Movimento Sem Terra*, designado de coletivo de Educação do Movimento Sem Terra – RS, enquanto criador e organizador das Escolas Itinerantes localizadas em um tempo e espaço próprio, com suas peculiaridades e singularidades e com seus autores estabelecendo relações em um espaço-tempo.

Para compreendermos parte deste processo, torna-se importante refletir sobre a possibilidade de desconstrução^v e análise dos governos^{vi} que geriram as políticas públicas da unidade federativa denominada Rio Grande do Sul. Considerando-os uma instituição política temporária que se manteve no cenário não como ator institucional isento e imparcial^{vii}, mas como ativo e responsável pelo menor ou maior nível de organicidade junto às camadas menos favorecidas e aos movimentos sociais populares. Neste sentido é imprescindível teorizar e pesquisar sobre os impactos desta política nas localidades onde existiam acampamentos e Escolas Itinerantes, além de buscar elementos e conceitos constitutivos da dialética entre ambos para construir uma concepção crítica e coerente desses fenômenos. Por isso, o presente artigo constituiu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica que possibilita uma construção epistemológica aliada à pesquisa de campo realizada em Sarandi e São Gabriel com membros

do Movimento Sem Terra, objetivando levantar informações sobre os impactos do fechamento das Escolas Itinerantes nos espaços dos acampamentos nestes municípios^{viii}.

Os governos, as políticas públicas educacionais e os movimentos sociais populares

O Estado se originou das profundas transformações e da burocratização da vida de alguns povos em diferentes espaços do globo. A separação entre o trabalho intelectual e manual e a apropriação dos recursos naturais, principalmente a terra, foram elementos decisivos para o surgimento de uma instituição composta por um grupo de indivíduos que passa a dirigir, organizar e legislar sobre os demais.

Para Santos, o Estado capitalista moderno condensa

as relações sociais de produção capitalista, está dependente da lógica do capital e, portanto, do processo de acumulação que por ela se rege. O Estado é assim a forma política dessas relações e caracteriza-se pela exterioridade do político (reduzido a estatal) e ao econômico pela superordinação do primeiro, enquanto interesse comum, ao segundo, expressão dos interesses particulares (2012, p.18).

Seguindo a linha de pensamento do autor, frente à relação entre o político e o econômico, o primeiro como expressão dos interesses comuns e o segundo ligado a interesses particulares, precisa de um elemento de mediação^{ix} que seja ao mesmo tempo exterior e superior aos mesmos. Essa mediação é o Direito que se configura como uma instituição de regulamentação que seria a chave para a estruturação da sociedade moderna capitalista. O Direito e o modelo de Estado liberal capitalista, assegurados por meio do contrato social possuem paradoxos entre o interesse particular e o bem comum. Essa tensão é elemento constitutivo de ambos na medida em que é expressão da luta política de grupos sociais no seio da sociedade civil (SANTOS, 2006, p. 317). Como em uma “formação social capitalista” a articulação dominante são as relações de produção constitutivas do capital, o Estado ao condensar as relações sociais de produção, depende e reproduz a lógica do capital (SANTOS, 2012, p. 18).

Enquanto o Estado possui caráter permanente, nas democracias, o governo é transitório. É formado por um conjunto de indivíduos da elite política encarregados da gestão pública que a princípio, periodicamente são substituídos por outros atendendo a vontade da sociedade organizada politicamente. O governo emerge das contradições e lutas da sociedade, sendo, portanto uma forma de poder que carrega em seu bojo um projeto de sociedade, por isso, prioriza determinados grupos ou temas. Para Mascarenhas,

o governo é a expressão circunscrita do Estado. É delimitado por condições histórico-sociais específicas que podem variar em termos do regime político e da composição dos sujeitos sociais. Mas essas variações estão submetidas à função e constituição do Estado (2010, p. 2).

Como parte do Estado, não raramente, o governo é associado ao poder executivo e às políticas públicas. A fim de fundamentar este artigo torna-se necessário ter clareza de conceitos básicos que envolvem as políticas públicas. O termo política, para as línguas latinas é polissêmico, na língua inglesa três palavras distintas dão conta da dimensão que esta palavra abarca. Como explicam Muller e Surel(2002, p. 11) o conceito “cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (Polity), a atividade política (politics) e a ação pública (policies).” A polity faz referência à ação pública, as ações/decisões governamentais. Essa é a dimensão utilizada na pesquisa para compreender a polity das Escolas Itinerantes.

O que a palavra “público” significa? Para clarificar este conceito, apresentam-se as palavras de Arendt que define como “o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós” e que “pode ser visto e ouvido por todos” (1997, p. 59-62). As políticas educacionais fazem parte das políticas públicas. Farenzena (2008, p. 7) entende políticas públicas educacionais como “fluxos” de atuação do Estado demarcados por um “campo de possibilidades que envolvem interações entre governos e sociedade civil; a configuração institucional do Estado e da educação; o sistema normativo, abrangendo direitos, garantias e condições de escolarização”. Ainda, para a autora, a atuação/ação governamental pode emanar do governo federal, estadual ou municipal.

As políticas públicas educacionais são expressões e desdobramentos das funções do Estado e das atividades dos governos, nas diferentes esferas, portanto, fazem parte de escolhas que envolvem indivíduos, grupos e instituições e não são iniciativas abstratas.

Os governos, por meio de políticas públicas educacionais, agem sobre a estrutura educacional e as instituições de ensino e originam-se das correlações de força dos grupos sociais que se articulam para defender seus interesses. Por isso, as políticas públicas educacionais precisam dar conta das diferenças sociais que “expressam sempre as contradições” (SHIROMA, 2004, p. 10). As relações de poder, que são relações de força, manifestam-se e expressam-se, também, por meio das políticas públicas educacionais que, por sua vez, desdobram-se em programas educacionais que privilegiam grupos/aspectos da educação, que reproduz ou inova o conhecimento de uma dada sociedade.

Nosso país possui dimensões continentais e uma enorme diversidade; são muitas culturas, religiões e grupos sociais. Temos a 73ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano^x e uma distância muito grande entre a riqueza produzida e a distribuição de renda.

Construir políticas públicas para um país como o Brasil é um desafio, principalmente, por acreditarmos que o acesso, à universalização e a qualidade na educação formal possam ser fundamentais para promover equidades. Quais os sujeitos que fomentam a construção de políticas públicas no Brasil? Quais as formas de organização coletiva que ajudam a pressionar a efetivação das mesmas e que, ao fazerem, questionam as estruturas sociais e educacionais?

Historicamente, as políticas públicas brasileiras geralmente não se originaram de processos participativos. Porém, algumas vezes, alguns atores tiveram papel importante no cenário político. Um exemplo dessa participação via pressão popular são os movimentos sociais populares. Esses espaços de organização da sociedade civil podem desestabilizar padrões hegemônicos de organização social e concepções provocando a reação dessa mesma sociedade, o que resulta na explicitação das contradições e na desacomodação dos grupos dominantes. Porém, isso não significa que esses movimentos não precisam ser questionados em suas práticas, pois todo movimento social é formado por sujeitos sociais que carregam, em si, parte da cultura da sociedade à qual pertencem e, às vezes, muitas das contradições que querem negar (MELO, 2004, p. 140-141). Outras vezes esses movimentos sociais são protagonistas de discussões e embates fundamentais travados no seio da sociedade (GOHN, 2004, p. 13-15). Uma dessas discussões refere-se ao direito à educação para crianças, jovens e adultos.

As Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra no Rio Grande do Sul

A educação e a vida no campo na América Latina e no Brasil tornaram-se, aos olhos de muitos, residuais. O processo de esvaziamento do campo foi demonstrado com dados elencados na América Latina por Hobsbawm (1995). As informações revelam que o campesinato vem sofrendo um decréscimo quantitativo significativo:

A porcentagem de camponeses se reduziu à metade em vinte anos na Colômbia (1951-73), no México (1960-80) e – quase – no Brasil (1960-80). Caiu em dois terços, ou quase isso, na República Dominicana (1960-81), Venezuela (1961-81) e Jamaica (1953-81). Em todos esses países – com exceção da Venezuela – no fim da Segunda Guerra Mundial os camponeses formavam metade, ou a maioria absoluta, da população ocupada. Mas já em 1970 não havia na América Latina – fora dos mini-Estados da tripa de terra centro-americana e do Haiti – um único país em que os camponeses fossem maioria (1995, p. 285).

Apesar desse quadro numérico significativo, autores como Rojas (1985), Arroyo (2009) e Hobsbawm (1995) citam esse espaço geográfico possuidor de um enorme potencial reivindicatório. Um espaço de movimentos potencializadores da contra-hegemonia na medida

em que desglobalizam o local e ampliam “a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado” (SANTOS, 2004, p. 792).

Chiapas no México, Sendero Luminoso no Peru e MST no Brasil são alguns dos movimentos do campo que demonstram os problemas do campo, os quais permanecem como “questão crucial na América Latina” (PEZZIN, 2012). A existência desses movimentos sociais do campo demonstra que o camponês não assistiu silenciosamente a desestruturação do seu modo de vida.

Como movimento social atuante no cenário político e educacional brasileiro, o Movimento Sem Terra é um dos movimentos sociais populares do campo com maior repercussão no cenário brasileiro. De acordo com Navarro (1996, p. 90) é o movimento que melhor conseguiu desenvolver um sentido de identidade e projeto político. Sua trajetória histórica agregou além da luta pela terra, a educação do campo como outra bandeira. Esse autor atribui ao acampamento Natalino, em Sarandi, o nascimento do MST.

As ações coletivas dos atores sociais que mobilizaram o cenário local difundiram-se, também, a outros estados, e somaram-se ao conjunto de mobilizações nacionais que reivindicavam o acesso a terra e formavam as bases do Movimento Sem Terra. O Movimento dos Sem-Terra projeta ações coletivas e é composto, principalmente, de grupos sociais que tiveram negados os direitos de acesso à mesma.

A organização desses grupos humanos é fortemente marcada pela coletividade, mas possui responsáveis, líderes em diferentes níveis e setores. Atualmente no Rio Grande do Sul, o setor responsável pela Educação das escolas itinerantes é composto por 12 membros^{xi}. Este setor é denominado de “Coletivo Estadual de Educação do MST – RS”.

Torna-se fundamental investigar se existiram no Rio Grande do Sul períodos em que o MST ocupou espaços deliberativos para a construção de Políticas Públicas Educacionais. Em que momentos se aproximaram e em que momentos se distanciaram do governo? Por quê? E principalmente, como se configuraram as inter-relações entre ambos: Governo e MST, no que se refere às escolas, nos seus acampamentos?

A busca por um educandário pautado nos interesses e vivências dos grupos humanos que viviam nos acampamentos do Movimento Sem Terra no Rio Grande do Sul, geralmente localizados à beira de estradas, iniciou com o próprio movimento. A percepção da necessidade de uma escola e de uma pedagogia própria para suas crianças nos acampamentos impulsionou-os a criação das Escolas Itinerantes^{xii}.

As escolas funcionaram nos acampamentos há vários anos antes da sua oficialização, mas havia o desejo e a necessidade de formalizar a sua existência. Foi somente em 19 de novembro de 1996 que o Conselho Estadual de Educação sob o parecer 1313/96 aprova a

proposta pedagógica das Escolas Itinerantes denominando-a como “experiência pedagógica” para vigorar pelo período de dois anos (CAMINI, 2009, p. 120).

O Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro pioneiro na luta pela educação formal nos acampamentos do MST. No Brasil, em 2012, estão funcionando em quatro estados brasileiros: Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Alagoas (2007), Piauí (2007). A educação praticada nestas unidades federativas recebe o nome de “Pedagogia da Terra”^{xiii}.

Até o ano de 2008, no Rio Grande do Sul, 4.601 educandos passaram pelos bancos escolares dessas escolas e, neste mesmo ano, 320 alunos frequentavam as 8 Escolas Itinerantes. Durante o governo Olívio Dutra a política pública denominada Constituinte Escolar permitiu elaborar os planos, regimentos e os projetos político pedagógicos em toda a rede estadual. Em 2002, o Conselho Estadual de Educação credencia a Escola de Ensino Fundamental Nova Sociedade situada no assentamento Itapuú, no município de Nova Santa Rita a desenvolver cursos experimentais nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, aprovando também, os regimentos da escola-base e dos cognominados cursos experimentais (CAMINI, 2009, p. 132-136).

Em 2002, nas Escolas Itinerantes existiam sete cursos de ensino fundamental de 1^a a 6^a etapa, em sete acampamentos dos Sem Terra no Estado que abrigam 790 crianças e adolescentes. As Escolas Itinerantes eram instituições públicas que chegaram a ter 1040 educandos, em dez escolas que possuíam como Escola-Base, a Escola de Ensino Fundamental Nova Sociedade, localizada no município de Nova Santa Rita, que se encontra coordenada pela 27^a Coordenadoria Regional de Canoas – RS. Por meio da ONG (Organização Não Governamental) “Instituto Preservar” existia a intermediação de verbas para a manutenção e remuneração de docentes.

Em 28 de fevereiro de 2008, foi assinado entre o governo do Estado (governadora Yeda Crusius) por meio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) e o Ministério Público^{xiv} um TAC que só se tornou público no início do ano letivo de 2009. Esse documento determinava o fechamento das Escolas Itinerantes no estado localizadas nos municípios de Bossoroca, São Luiz Gonzaga, Sarandi, Passo Fundo, Júlio de Castilhos, São Gabriel, Nova Santa Rita, Tupanciretã e Canguçu. O Ministério Público, por meio do Sr. Gilberto Thums, justificou o encerramento das atividades nessas instituições de ensino, alegando para tal procedimento jurídico, a falta de informação e documentação aliada à pedagogia ali desenvolvida, a qual, segundo ele, induzia ideologicamente a construção de uma sociedade socialista. Após fechá-las, as crianças e jovens foram direcionadas para escolas públicas dos municípios mais próximos.

Em abril de 2012, o governo do Estado (Tarso Genro) por meio da SEDUC e o Ministério Público assinam um novo TAC revogando o anterior^{xv}. Na 6ª cláusula o documento enfatiza que a demanda pela educação dos acampamentos e assentamentos seria feita, a partir de então, pela contratação de professores da rede pública estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2012). A análise realizada pelo setor responsável pela educação do MST acredita que esse TAC desconsidera o quadro atual em que se encontram essas crianças e jovens, e que na prática, reitera o fechamento das Escolas realizadas pelo governo Yeda Crusius em 2009. Cabe aqui, colocar algumas questões fundamentais neste contexto: Como estão as crianças que estudavam nessas instituições em 2012? Quais são as reais possibilidades de acolher esses jovens nas escolas públicas? Em que escolas? Com que pedagogia? Quais as responsabilidades do Estado?

Santos elenca o que seria por ele considerado alguns equívocos quando pensamos no papel do Estado burguês. Entre eles estaria a concepção equivocada de esperar desta instância de poder só repressão e exclusão. O Estado é capitalista não na composição elitizada dos seus aparelhos, nem pelas suas características institucionais, mas por exercer um papel constitutivo na acumulação do capital. E esse processo é “instável e contraditório” por que se “concretiza historicamente em luta de classes”. Por isso, a dominação política estatal, em especial, a dominação política do governo sobre a sociedade, apesar do seu papel “superior e exterior” na gênese constitutiva da acumulação capitalista é “fragmentada, segmentada” podendo estar sujeita a alianças inclusive com setores das camadas de trabalhadores (2012, p. 21). Por isso reitera-se à importância de analisar em cada momento histórico a composição de forças governamentais, seus atos ou omissões, a maneira como se articulam interesses conflitantes e particulares e o modo como são ou não transformados em interesses gerais.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), a colonização^{xvi} da sociedade fica mais visível quando a ideia predominante é a de que cabe ao Estado garantir os direitos através das leis. A legislação, por si só, não é a garantia dos direitos. Reivindica-se que o Estado, expressão do colonizador, supra as necessidades da sociedade. Espera-se e transfere-se ao outro a responsabilidade que é de todos. Para Santos, torna-se indispensável reinventar a democracia e tornar o poder, de fato, democrático. Este é um dos maiores desafios do nosso tempo. Para avançarmos nessa tarefa, é necessário olhar as instituições públicas como elementos encharcados de poder. Mas é preciso também olhar as realidades locais, pois são por meio delas que as políticas públicas educacionais se concretizam.

Em 2012, no acampamento na beira da estrada em Sarandi, 32 crianças e adolescentes menores de quinze anos eram transportados para escolas públicas urbanas na cidade de Sarandi – RS^{xvii}. De acordo com informações das lideranças do coletivo de

Educação do MST – RS, em São Gabriel - RS^{xviii} quatrocentos e quarenta e três crianças e jovens ficaram dois anos sem frequentar a escola. Em 2012 essas mesmas crianças só podem ir aos bancos escolares 3 vezes por semana e algumas precisam caminhar até 11 quilômetros para pegar o ônibus escolar. Ainda, de acordo com as lideranças do movimento, a diminuição quantitativa de acampados^{xix} desestabilizou a luta pelas Escolas Itinerantes e a possibilidade de não haver mais acampamentos no estado projeta os mesmos na luta pela Educação do Campo nos assentamentos.

Considerações finais

A proposição desse artigo buscou desvelar os estrangulamentos e as possibilidades que podem brotar na dialética entre Governos e Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra no RS. Nesse sentido, entende-se necessário aprofundar o estudo para poder revelar o grau de organicidade de um governo e/ou marcas ao longo do processo educacional, possibilitando, melhor qualidade de vida aos sujeitos que necessitam de políticas públicas educacionais que promovam o que Santos define como “ecologia”, ou seja, o reconhecimento das diferenças^{xx}.

As relações entre governos estaduais e Escola Itinerante, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul, mostra traços importantes das políticas públicas educacionais. As escolhas políticas dos governos que gestam as políticas públicas se fazem sentir na dimensão local. As escolhas dos governos, traduzidas em ações, revelam as suas concepções de educação, sociedade e escola e são frutos da dinâmica dos processos locais e globais entre os diferentes sujeitos e instituições sociais.

As políticas públicas educacionais são produto das contradições e das relações sociais. Elas expressam interesses, concepções e projetos de sociedade. A escola, entendida como um dos espaços em que se realiza a educação é palco de intensas lutas e disputas entre atores com interesses distintos.

A educação do e no campo passou por um período de descarte. A política de industrialização do país esvaziou o campo e suas escolas. No início do século XXI percebe-se um lento, mas concreto movimento de resgate e valorização da Educação do Campo. Na contramão deste processo, o RS, unidade federativa que oficializou as Escolas Itinerantes como experiência educativa no ano de 1996, oficializa um acordo com o Ministério Público estadual e fecha as mesmas escolas no ano de 2009.

Este fato oferece elementos para percebermos que o projeto de educação de um governo não é neutro e isento de conflitos; as escolhas e suas ações revelam parte dos interesses dos grupos que o constituem. A abertura (1996) e o fechamento (2009) das Escolas

Itinerantes revelam essas escolhas e suas consequências. As crianças e adolescentes que outrora estudavam nestas escolas, consideradas do Campo, estão estudando em sua maioria em escolas urbanas.

Pensar, refletir sobre os governos do Rio Grande do Sul e as Escolas Itinerantes do MST em suas múltiplas e complexas interações, utilizando para isso as políticas públicas educacionais, pode desvelar relações de poder incrustadas na sociedade brasileira, trazer à tona dados sobre as políticas educacionais que levem a emancipação do sujeito e fomentar a construção de outros olhares, outros caminhos. Abrir-se para novas formas de olhar a Educação e a construção das políticas públicas educacionais é o grande desafio.

Espera-se que este estudo contribua para o aperfeiçoamento da educação principalmente entre as camadas alijadas deste processo em nosso estado e em nosso país.

Referências

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL, CADERNOS SECAD. 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando Paradigmas**. MEC: Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
BRASIL, MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 21 de maio de 2012.
_____ Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 CNE/CEB. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2012.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em:<<http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Lexikon, 2010.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez. 1985.

RIO GRANDE DO SUL. **Termo de Ajustamento de Conduta**. Porto Alegre: RS, 2012.

FARENZENA, Nalu. Apresentação. **Revista Saberes e Fazeres Educativos**, Getúlio Vargas, 2008.

GOHN, Maria da Glória (org). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HOBBSAWN, J. Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

IBGE. **Países**: IDH. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/print.php>>. Acesso em: 30 de abril 2012.

MARCON, Telmo. **Políticas de educação emancipatórias**: contribuições de Paulo Freire e Alberto Memmi. Espaço Pedagógico. Educação e emancipação. Passo Fundo, v. 13, p. 107 – 121 jan./jun. 2006.

MASCARENHAS, Ângela, Cristina Belém. Governos “pós-neoliberais” na América Latina e educação. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/6572/4844>> acesso em 23 de agosto de 2010>. Acesso em: 30 de abril 2012.

MELO, Denise Mesquita de. Movimentos e sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. In: GOHN, Maria da Glória. Faltou o nome do livro em negrito. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MULLER, Pierre; Surel, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002

NAVARRO, Zander. Democracia, cidadania e representação: os movimentos sociais rurais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 1978 – 1990. **Protesto e cidadania no campo**: as lutas sociais dos colonos e dos trabalhadores rurais no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 62-105.

PEZZIN, Josimara. O Campesinato Morreu? Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_03.html>. Acesso em: 10 de março de 2012.

ROJAS, Humberto R. Os Movimentos Sociais Agrários na América do Sul com especial referência à Colômbia. In: SANTOS, José Vicente T. dos (org.). **Revoluções Camponesas na América Latina**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1985.

SANTOS, Boaventurade Souza. O Estado, o direito e a questão urbana. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php> <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 05 de março de 2012.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera. **Metodologia da Pesquisa e elaboração da dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDOTA (TAC), de 28 de novembro de 2008. In: MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior do Ministério Público (CSMP). *Processo Administrativo do Conselho Superior do Ministério Público n° 16.315-0900/07-9*.

ⁱ Antes da Constituição de 1988, as Constituições Federais anteriores só mencionavam a Educação do Campo para propor uma “educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social”. (BRASIL, 2007, p. 15)

ⁱⁱ A resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 “institui Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo, visando adequar o projeto institucional das escolas rurais às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação bem como garantir a universalização do acesso da população do campo à educação contemplando a sua diversidade em todos os aspectos” (BRASIL, 2012)

ⁱⁱⁱ Outras resoluções importantes para a Educação do campo no Rio Grande do Sul é a resolução 2/2008 do Conselho Estadual de Educação desta unidade federativa. Nela a Educação do Campo, aparece como de “responsabilidade dos Entes Federados, compreende a educação básica, em suas etapas de Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, com objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”

^{iv} Este programa do governo federal objetiva dar suporte técnico e financeiro aos municípios, estados e distrito Federal implementando assim a política de Educação no Campo. Possui quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.

^v Partindo do conceito de construção, entendido como o ato ou ação de estruturar, edificar, fabricar, compreende-se o conceito de desconstrução, na medida em que esta palavra contempla o processo inverso ao de construção. (CUNHA, 2012, p. 174)

^{vi} O período a ser investigado percorre as gestões públicas de cinco governadores do Rio Grande do Sul, são eles: Antônio Britto – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que permaneceu no governo no período de 1995 a 1998; Olívio Dutra – PT (Partido dos Trabalhadores) governou de 1999 a 2002; Germano Rigotto – eleito governador do estado do Rio Grande do Sul, pelo PMDB de 2003 a 2006; Yeda Crussius – PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) foi governadora entre 2007 e 2010 e Tarso Genro – PT que assumiu o governo em 2011.

^{vii} A idéia de neutralidade do Estado, defendida pelos positivistas, foi facilmente incorporada na mentalidade da sociedade, pois traz embutida em si a proposta de organização ordeira e procedimental, que conduz ao adestramento e à instrumentalização do ser humano, ignorando a singularidade e a historicidade a ele inerente.

^{viii} A pesquisa de campo utilizou como instrumento de coleta de informações entrevistas semi-estruturadas com membros do acampamento em Sarandi e do coletivo de Educação do MST no RS.

^{ix} Deriva do adjetivo médio, que deriva de estar no meio ou entre dois pontos (CUNHA, 2012, p.417).

^x Dados retirados do IBGE de 2010.

^{xi} Atualmente a liderança no estado está nas mãos de Ivori de Moraes.

^{xii} A existência de instituições escolares está presente tanto nos assentamentos, quanto nos acampamentos. Mas as Escolas Itinerantes estão ligadas aos acampamentos.

^{xiii} Para Roseli Caldart, é uma pedagogia que brota da mistura do ser humano com a terra. Mas para os intelectuais ligados aos movimentos sociais acreditam que além da pedagogia, a participação, o movimento do movimento, as vivências educam, constroem conhecimentos (2009).

^{xiv} As lutas sociais travadas no seio da sociedade capitalista encontram na esfera do direito o seu respaldo. É por meio desta instituição que regula e organiza parte importante da vida em sociedade. Pode legitimar o direito a educação formal ou negar o acesso a ela.

^{xv} Notas publicadas no site da SEDUC mostram intenção de reativar as escolas antes da publicação do novo TAC.

^{xvi} Nesse aspecto, percebe-se como colonizados os povos submetidos à exploração e à dominação promovida pela ação do colonizador. Encontramos, nos povos indígenas e afro-brasileiros e nos seus descendentes, os

principais representantes dos povos colonizados no Brasil; todo movimento de colonização é movido por dois eixos: dinheiro e poder.

^{xvii} Segundo entrevista com líder deste acampamento, Zé Machado (março/2012), as crianças, muitas vezes, sentem-se deslocadas nestas instituições. O cheiro de fumaça, o sapato com barro ou terra, entre outras características de quem mora em um acampamento e/ou próxima a terra faz com que se sintam diminuídas diante dos outros educandos e educadores destas escolas inseridas no meio urbano.

^{xviii} Fonte: entrevista com Ivori A. de Moraes (abril/2012). Ainda segundo esta liderança, em 2009 existia um acampamento em São Gabriel e funcionava uma Escola Itinerante; no mesmo ano passaram a ser assentados e esse e este processo coincidiu com o fechamento das Escolas Itinerantes.

^{xix} Para este líder, o acesso às políticas compensatórias como bolsa-família e à criminalização do movimento empreendida pela mídia e alguns governos foram algumas das causas da diminuição quantitativa dos acampados e acampamentos.

^{xx} Boaventura de Souza Santos faz uma analogia entre monocultura e ecologia. Se monocultura significa a negação à diversidade produzindo unificação e não existência, a ecologia é o seu reconhecimento.