



Eixo: Movimentos sociais e Serviço Social.
Sub-eixo: Estado, políticas sociais e movimentos sociais.

A LUTA PELO DIREITO À ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E O PROTAGONISMO DOS(AS) NEGROS(AS)

JACQUELINE ALINE BOTELHO LIMA BARBOZA¹

Resumo: Os movimentos sociais reafirmam a necessidade do debate sobre a educação popular, transformadora e socialista, num contexto de recrudescimento das ações autoritárias do Estado, e de políticas sociais crescentemente compensatórias e focalizadas. A educação popular passa pela busca de uma nova epísteme, que supere as perspectivas eurocêntricas, encontrando-se no centro da estratégia de luta pelo socialismo. O potencial de reação e força dos trabalhadores encontram-se diretamente relacionados com a capacidade de auto-organização das forças populares, sua possibilidade de construir processos de autoformação e de reconstrução da escola pública, através de processos de democratização.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Trabalho; Questão Racial

Resumen: Los movimientos sociales reafirman la necesidad del debate sobre la educación popular, transformadora y socialista, en un contexto de recrudescimiento de las acciones autoritarias del Estado, y de políticas sociales crecientemente compensatorias y focalizadas. La educación popular pasa por la búsqueda de un nuevo epísteme, que supere las perspectivas eurocéntricas, encontrándose en el centro de la estrategia de lucha por el socialismo. El potencial de reacción y fuerza de los trabajadores se encuentra directamente relacionado con la capacidad de auto-organización de las fuerzas populares, su posibilidad de construir procesos de autoformación y de reconstrucción de la escuela pública, a través de procesos de democratización.

Palabras Clave: Educación; Políticas Públicas; Trabajo; Cuestión Racial

INTRODUÇÃO:

A particularidade da formação sócio-histórica brasileira trouxe condicionalidades importantes para a educação e escolarização das classes trabalhadoras na atualidade, especialmente quando falamos da população negra, do campo e da cidade. Como destaca Silva (2000), em meados do

¹ Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal Fluminense, E-mail: <botelho.jacque@gmail.com>

século XIX, a população negra já realizava lutas para que seus filhos pudessem ter acesso à escola.² Ou seja, consideramos que ainda na atualidade persistem as desigualdades sócio econômicas, ancoradas por uma organização social capaz de conciliar o moderno e o arcaico, e de aprofundar o abismo entre ricos e pobres, tomando o racismo como ideologia para expansão e acumulação capitalista.

São características dessa sociedade de passado escravista e capitalismo dependente, a transformação do latifúndio em grande empresa rural, na definição do agronegócio como carro-chefe da economia, o fechamento de escolas públicas do campo, a criminalização das escolas dos assentamentos e dos trabalhadores Sem Terra, assim como o desrespeito à cultura negra e indígena nas escolas, desconsideradas como conteúdos formativos. Em meados do século XIX no Brasil, os pais de meninos e meninas pretos(as) e pardos(as), em grande parte negros “libertos”, buscavam estratégias para seus filhos aprenderem “com perfeição e sem coação”. Ainda na sociedade escravista estava colocado nos documentos oficiais a busca das famílias para que os filhos pudessem ter garantido o acesso a ensinamentos disponibilizados às crianças não negras e não pardas, sem que fosse necessário experimentar a violência do racismo, tanto na negação do acesso à escola, quanto nas relações sociais desiguais no processo ensino-aprendizagem.

No ano de 2006, o Brasil contava com 14, 4 milhões de pessoas analfabetas, com 15 anos ou mais. Neste contingente, 67,4% eram negras (pretas e pardas), quando 32% eram brancas. (PAIXÃO, 2008). Na atualidade o difícil acesso da população negra a escola relaciona-se com sua entrada precoce no mercado de trabalho, nos serviços mais precarizados. Quando no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, tínhamos uma população negra não reconhecida como o trabalhador nacional. No processo

² A autora nos mostra o protagonismo do professor Pretextato da Silva Passos, na segunda metade do século XIX, em sua escola para meninos pretos e pardos. Pretextato, em meados do século XIX era autodeclarado preto, e buscava concessão da Corte Imperial para que pudesse lecionar para crianças pretas e pardas num período em que a escola pública não era direito de todos, e proibida em muitos estabelecimentos para crianças pretas e pardas

de embranquecimento desta sociedade, as possibilidades de trabalho nas indústrias nascentes foram direcionadas à população imigrante, importada em massa, para favorecer o ideário da branquitude como sinônimo de enobrecimento da população e civilidade de uma nação que tem como referência a Europa.

O acesso à escola ainda é menor para a população negra e parda. A Lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394 de 1996, e que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro Brasileira “ ainda encontra limites diversos na sua implementação. Essa seria uma possibilidade de realizarmos um enfrentamento no campo das políticas sociais públicas de Educação para que a cultura das classes trabalhadoras fosse respeitada. Em 1978 o Movimento Negro Unificado já elaborava a Carta de Princípios que trazia a reivindicação por uma autêntica democracia racial. (PEREIRA, 2016). O movimento reconhece a necessidade de fazer a luta antirracista na sociedade brasileira fortalecendo lutas por democratização, que devem estar ancoradas também em um projeto por uma outra sociedade, anticapitalista.

Desta forma, situamos a luta pelo direito à educação e à escola pública no Brasil a partir do protagonismo daqueles que foram primeiramente e massivamente aliados da escola em nosso país: os negros e negras. Ao explicitarem a negação do direito à escola, explicitam a negação do conteúdo público desta escola, que desumaniza negros e negras Soma-se à exclusão da escola a exclusão do mercador de trabalho

Nosso desafio é pensar a relação entre ciência, Universidade, trabalho e cultura, mediante a evidencia histórica de descarte da cultura dos sujeitos como conteúdo pedagógico, com vistas a fomentar processos de humanização. Por esta razão, torna-se cada vez mais urgente pensarmos as contribuições dos movimentos sociais para a consolidação de projetos democráticos de reivindicação por escola pública. Nas palavras de Arroyo (2017), os movimentos sociais emprestam às lutas por escola pública um sentido político e transformador ao vincular o debate do direito à escola à luta por direitos

humanos mais elementares , associados ao direito à vida digna para os filhos e filhas.

A preocupação com a autoformação de seus quadros dirigentes está entre as principais preocupações dos movimentos antisistêmicos. Tal projeto de autoformação assume importante papel em um cenário de dominação da ideologia neoliberal que define não haver alternativa à condição capitalista dependente dos países e que não será eficaz qualquer investida contra as frações locais da burguesia que orientam esse projeto. Esse elemento torna a ideologia atual ainda mais complexa e difícil de ser combatida que a ideologia do desenvolvimento que estruturava o controle social no contexto da Guerra Fria. A promessa de desenvolvimento “dentro da ordem” ainda podia ser amparada pelo expressivo crescimento econômico e pela crescente formalização do trabalho. (LEHER, 2001)

O direito, diferente das necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, sendo válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. É desta forma que a educação coloca-se para nós, como direito humano principalmente.

A compreensão contemporânea dos direitos humanos os compreende como universais, sendo indivisíveis e interdependentes entre si. A condição universal dos direitos humanos relaciona-se à sua relação com a pessoa humana, tornando-se indivisíveis, porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para os direitos sociais, econômicos e culturais, em que a violação de um deles significa a violação dos demais. Os direitos humanos possuem como finalidade última garantir a dignidade humana, tal como inscrito na Constituição Federal em seu 1º artigo, como um dos fundamentos que compõem o Estado Democrático de Direito no Brasil.

No entanto, sob o capitalismo dependente vivemos sob duras tensões e conflitos no campo associados à luta dos trabalhadores rurais pelo direito à terra e à educação, numa denúncia de que não há direitos humanos sem democracia, assim como não temos democracia sem direitos humanos.

1.1 QUE CONTEÚDOS PARA A ESCOLA PÚBLICA?

A luta por escolas do campo e por reforma agrária no Brasil denuncia nossa democracia incipiente, que torna frágil a garantia dos direitos humanos principalmente no campo, onde as relações de dominação sobre o trabalho são ainda mais perversas.

Desta forma, se é o direito que pauta a luta dos movimentos sociais na radicalização da democracia, é preciso impor na atualidade a urgência e radicalidade dos processos de democratização, na negação da concepção liberal de democracia associada à liberdade do indivíduo, segundo a qual é importante garantir que o indivíduo usufrua na esfera privada os bens que os indivíduos, nos argumentos liberais, constroem privadamente. É preciso denunciarmos o antagonismo clássico entre liberalismo e democracia presentes em Immanuel Kant, Benjamin Constant, Gaetano Mosca e avançarmos na luta pelo efetivo governo do povo.

Desta forma, a igualdade declarada na Constituição não deve se restringir à mera disposição formal. As ações organizadas dos movimentos sociais do campo devem exigir ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos. A compreensão do *direito a ter direitos* fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto em lei, mas não materializado na realidade. Os direitos portanto, a serem dirigidos a todos os cidadãos, devem independender da classe social, da situação socioeconômica, de vivermos no campo ou na cidade, de sexo, cor, sendo o fato de sermos humanos o que nos faz portadores de direitos.

Em nosso país, a Constituição de 1946 foi a expressão da necessidade do governo em definir leis de diretrizes gerais para a educação, posto que cabe à União legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, definindo regras para a educação. No período educacional populista que vai de 1946 à 1960, tramitou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

4.024), aprovada e sancionada no ano de 1961, num processo que revela os embates entre o projeto de escola particular e o projeto de escola pública, assim como o conflito entre centralização e descentralização (SAVIANI, 1973).³

A Constituição Federal definia a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito nas escolas públicas. Ao definir à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946. No entanto, passados 13 anos, a lei que fora aprovada em dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. (SAVIANNI, 1997)

Saviani (1997) nos lembra que entre os motivos possíveis de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, colocava-se o comprovado estado de pobreza do pai ou responsável e a insuficiência de escolas. Desta maneira, reconhecia-se uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.

É preciso considerar que a educação no Brasil nem sempre esteve pautada sob a perspectiva do direito social. A educação como direito representa uma conquista daqueles que estiveram empenhados na luta pela escola pública. Antes de 1930, na inexistência de uma estrutura de ensino organizada de forma integrada, não podíamos nem mesmo nos colocar declaradamente contra o sistema nacional de ensino, visto que ele se apresentava de forma difusa, sem uma ordenação por parte do Estado Nacional. Isto é, inexistia uma política nacional de educação em que nela

³ A origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional. Neste momento, no entanto, não parecia a palavra “bases”, mas torna-se claro que pretendia organizar a educação em âmbito nacional, daí a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território nacional. (SAVIANNI, 1997)

estivessem prescritas as diretrizes gerais da educação nacional. Inexistia um parâmetro regulador dos sistemas estaduais.(SAVIANNI,1997)

Tal como nos apresentam Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), os projetos implementados pela União até 1930 estavam limitados quase que exclusivamente ao Distrito Federal e mesmo sendo apresentados como modelo, não obrigavam os estados da federação a adotá-los. Gradativamente foram feitas reformas no ensino brasileiro com vista a torná-lo imerso em um sistema de ensino, com instituições funcionando de forma a atender a modernização do ensino das elites (numa demonstração da influência européia) e uma preparação geral, elementar dos trabalhadores para o trabalho, ainda que neste momento esta preocupação fosse embrionária, surgindo efetivamente nas décadas de 1950 e 1960 com a aceleração dos processos de alfabetização.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte e seis educadores e intelectuais, apresentava a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional, bem como os princípios da escola pública laica, obrigatória, gratuita e com ensino comum para os dois sexos. Apesar das clivagens ideológicas presentes no Manifesto, ele representava um debate contrário à vinculação Estado-Igreja, já vencida em tempos atrás, mas ainda reivindicada pela Igreja. Apesar da religião católica não ser mais a oficial do Estado, tal como nos tempos do Império, havia uma luta da Igreja para que ela se tornar-se uma religião nacional, influente sobre a educação moral do povo brasileiro.

Foi somente com a implantação do Estado Novo, em 1937, que foi definido o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. No ano de 1936, Vargas dava declarações sobre a importância da educação na formação política do povo. No entanto, estas declarações já escondiam uma forte repressão do Estado às tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade, sendo os comunistas o alvo preferencial dessas iniciativas.

No Estado Novo a preocupação com a modernização administrativa era latente, bem como com a ordenação moral e cívica. Neste período e centralmente nos anos 1940 começam a preocupação com a formação técnico-profissional industrial, comercial e agrícola numa convocação do empresariado (parceiro do Estado) que dividia as responsabilidades desta formação com o Estado de forma explícita. (SAVIANNI,1997)

As Leis Orgânicas de Capanema flexibilizaram e ampliaram as reformas Campos. Elas possibilitaram ao governo da União o poder de estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional. As leis orgânicas contemplaram os três departamentos da economia regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram também os ensinos primário e normal, até então assuntos da alçada dos estados e da Federação. No entanto o conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação não propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o dualismo entre formação de cultura geral/propedêutica e ampliada para as elites e formação técnica, prática e elementar para as camadas populares. As camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior, restando aos trabalhadores as escolas primárias e profissionais numa rápida preparação para o mercado de trabalho.

Após o Golpe Civil-Militar, a política desenvolvimentista estava articulada a uma significativa reorganização do Estado, considerados os objetivos que deveriam ser atendidos no privilegiamento dos interesses econômicos. No que se refere à legislação educacional, foram implementadas uma série de leis, decretos-leis no controle político e ideológico sobre a educação escolar, tal como a lei 5692/71 que buscava a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, com a fusão do primário e ginásio e obrigatoriedade escolar na faixa de 7 a 14 anos, o que não assegurava uma formação técnica e profissionalizante eficiente na escola pública, ficando uma formação técnica de qualidade reservada às elites que podiam pagar cursos nas instituições privadas, apesar da declarada integração entre formação geral e profissional. (SAVIANNI,1997)

À medida em que convertia a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau, devendo ser seguida por todos indistintamente, a lei 5692/71 que determinou a organização do ensino de primeiro e segundo graus introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à terminalidade completa de primeiro e segundo graus com duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho. Ou seja, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber preparo profissional para daí passar diretamente ao mercado de trabalho. (SAVIANNI,1997)

Os educadores, intelectuais, a comunidade educacional organizada, preparou-se fortemente em razão do tratamento à educação desejado na Constituição Federal em 1988 finalizaram a redação de uma proposta para a LDB, que circulou na XI Reunião Anual da Anped, sendo publicada na Revista ANDE, n.13, sendo objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília que teve como tema central a lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Otávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto de lei fixando as diretrizes e bases da educação nacional que estava constituído pelo texto integral da proposta dos educadores. Neste projeto estava colocada a proposta de formação politécnica no segundo grau como necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. De acordo com o primeiro projeto de LDB currículos das escolas de segundo grau deveriam abranger o estudo teórico-prático das

ciências e da matemática, *em íntima vinculação com o trabalho produtivo*. Nesta proposta as escolas tomarão medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo. O poder público deveria também tomar as providências para progressivamente ampliar para onze anos a oferta de ensino gratuito obrigatório.⁴

O ensino médio deverá ser ministrado *apenas na língua nacional cujo objetivo deve ser o de “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”* (BRASIL, 1991, Art.38).⁵

Também no título IX, sobre “Dos Recursos para a Educação”, em seu Art.58 estava definido que a União aplicará anualmente nunca menos de 18% e os Estado, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive aquela proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Tais recursos deveriam destinar-se ao ensino de todos os graus, regular ou ministrado pela via supletiva, em que eram incluídos o ensino pré-escolar, o ensino de excepcionais e de pós-graduação.

Em 1989 o deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, monta um Grupo de Trabalho da LDB sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP), com a escolha de Jorge Hage como relator. Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos como propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases da educação nacional, 17 projetos tratando de

⁴ Ver Saviani. A nova Lei da LDB : LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas, 1998.

⁵ Apenas com a Constituição de 1988, após inúmeros impasses no campo educacional advindos do regime militar nos anos 1960 e 1970 foi possível com a reorganização das organizações da sociedade civil consolidar a educação como direito do cidadão e dever também do Estado. O Ensino Fundamental, por exemplo, passou a ser obrigatório e passível de mandado de injunção, caso não seja oferecido. Todas estas questões continuam nos dias atuais, visto que a efetivação do direito social depende da luta organizada na sociedade civil e da ampliação da face social do Estado via luta política organizada (tal como demonstrada em 1970 e 1980, quando reuniram-se setores importantes da sociedade ANPED, ANDE, CEDES, ABI, CNBB, OAB, SBPC) e da pressão sobre o legislativo. O debate continuou com a LDBEN.(Ibid.)

aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos.

É fundamental considerar que de forma distinta da tradição brasileira, em que as reformas educacionais resultaram de projetos frutos de iniciativa do Poder Executivo, tal iniciativa se deu no âmbito do Legislativo através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional que esteve mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública que reunia cerca de 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAj, FENASE, FENOE (as duas últimas, depois se integram À CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE além da CNBB, INEP e AEC, como entidades convidadas.⁶

Em 1996 continuava a reforma no âmbito legislativo. Foi aprovado um projeto de LDBEN que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas. A sua implementação foi de um autoritarismo semelhante ao ocorrido na aprovação da Lei 5692/71. Na LDBEN/96 a capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; a participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs, ou seja, marcadamente há explícita nela a defesa por uma educação mercadológica sob influência neoliberal.

No ensino médio estava convencionado como diretriz a formação geral do educando, podendo haver preparação para o exercício de profissões técnicas. A preparação para o trabalho e habilitação profissional poderiam, a partir da LDB, ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Vale destacar que a lei não rompe a dicotomia formação profissional/tecnológica e formação geral. Ao conjunto dos trabalhadores a educação profissional qualificada ainda está muito distante, visto que não é

⁶ SAVIANNI, 1997

oferecida pelo Estado de forma ampliada e obrigatória, ficando mais acessível às elites que podem comprar esta educação no mercado, bem como ter acesso aos cursos superiores. Neste sentido, a lei vai facilitar o projeto neoliberal de formação que passa a vigorar com ênfase na década de 1990.⁷

Desta maneira, nos últimos anos a educação brasileira sofreu grandes alterações, especialmente no campo institucional, em que podemos destacar a reforma da Constituição através da Emenda 14, a aprovação das Leis n. 9394/96 e n. 9424/96, respectivamente LDB e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, bem como de outras legislações oriundas do executivo (decretos, medidas provisórias, avisos ministeriais etc).

Desta forma a legislação educacional em vigor, a partir da década de 1990 representa um grande retrocesso em relação à educação básica, especialmente, a da jovens e adultos à da população em idade pré-escolar. A já mencionada Lei 9.424/96, que dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, exclui a educação infantil, impedindo que os Municípios cumpram o dever constitucional.

A década de 1990 revelou uma grande regressão no campo educacional, na medida em que ela rompe com o movimento organizado em defesa da escola pública. No entanto, apesar da conjuntura adversa nas lutas pela educação dos trabalhadores, sob o lema “Mobilizar é preciso – Por uma educação pública sem mercantilização”, o FNDEP (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) foi relançado em fevereiro de 2012, reunindo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) mais de 450 pessoas que lotaram o auditório 71 da Universidade, contando com a presença de intelectuais que protagonizaram as lutas da LDB dos educadores nos anos 1980, como o professor Demerval Savianni, com a participação de educadores articuladores

⁷ Ver projeto 2.208/97. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio **Integrado**: Concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

do Fórum, como o professor Roberto Leher, entre vários intelectuais de esquerda, alunos secundaristas, funcionários das escolas e animadores culturais, numa demonstração de que a vontade coletiva em defesa da escola pública ainda pulsa de forma vibrante. A reunião de abertura do Fórum contou com a presença do Setor de Educação do MST que manifestou-se em apoio ao FNDEP e denunciou o fechamento das escolas do campo.

Para a juventude do campo a escola significa o futuro, diante da precariedade do campo e a escola é o lugar das possibilidades de realização, de crescimento, de sonhos e projetos da juventude que almeja uma vida melhor no campo e um futuro sem sofrimentos.

Sabe-se que a sobrevivência digna da juventude do campo torna-se cada vez mais difícil em tempos de neoliberalismo, pois são seus derivados a financeirização das economias capitalistas, a abertura dos mercados, a retração do mercado manual na indústria, a redução de políticas sociais de Estado, as privatizações, o aumento da concentração de renda, o desemprego, a precarização do trabalho (trabalho parcial, temporário, terceirizado, subcontratado) as novas formas de gestão da força de trabalho, a superexploração do trabalho com grandes níveis de trabalho infanto-juvenil.

Na sociedade atual, o trabalho juvenil tem exemplificado a forma como a situação de exclusão vem afetando os direitos sociais, bem como o próprio direito à vida, em *que os jovens brasileiros são privados de sonhar pela necessidade de sobreviver*. (IAMAMOTO,1998)

Ao afirmarmos que os movimentos sociais são educativos, consideramos que eles são capazes de provocar processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. (CALDART, 2004)

Os movimentos sociais, dentro desta interpretação, são formas de mobilização e de organização específica das classes populares para lutas sociais que passam a ocupar um lugar na vida social, ou até mesmo a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade; lugar que é

proporcional à capacidade que os movimentos têm de fazer emergir (de formar) novos sujeitos sociais coletivos. Um sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade e, portanto, de formação em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo; revela-se pelo nome próprio através do qual a sociedade passa a identificar quem é de uma determinada organização, de um determinado movimento.

Os movimentos sociais são espaços importantes de formação de sujeitos coletivos, atuando como Sujeitos Pedagógicos na construção de “circunstâncias privilegiadas” de humanização⁸(CALDART, 2006).

Os movimentos sociais se tornam, desta forma, educadores ou pedagogos coletivos, na condução da ética dos processos de formação humana; e o que educa as pessoas é o movimento da luta concreta, apontado pelo movimento social, em suas contradições, tensões, conflitos.

CONCLUSÃO:

Um movimento social “será tanto mais educativo (ou seja, terá um peso formador maior) quanto mais se consolide como organização coletiva” (CALDART, 2006, p. 139), agindo de forma coerente com os seus objetivos, envolvendo as pessoas. Acredito que tudo isto reafirma o potencial da formação para além da escola e a necessidade de lutarmos pelo direito à educação, especialmente a população majoritariamente alijada da escola; significa dizer que a educação em articulação constante com a vida concreta é viável e que a substituição da noção de disciplina pela ética do movimento social confere sucesso à formação humana. Não se luta, portanto, para educar alguém; a luta é a convocatória da materialidade da vida. A Pedagogia do Movimento é uma identificação que está sendo construída pelos movimentos

⁸ Caldart (2006, p.138) destaca que na composição desta reflexão sobre a relação entre Movimentos Sociais e formação dos sujeitos coletivos há um diálogo fundamental com a obra “Quando novos personagens entraram em cena”, de Eder Sader (1995) e “A formação da classe operária inglesa”, de Edward Thompson (2004).

sociais para a práxis pedagógica⁹. Desta forma, o Movimento Negro nos ajuda a levar a luta antirracista para o interior da escola, a problematizar o lugar ocupado pelos negros até o momento neste espaço e a propor alternativas afinadas com as necessidades destes sujeitos, suas vivências e saberes. A luta do movimento negro também carrega um conteúdo generalista, pois implica a luta pela escola pública, posto que só ela coloca a cultura e a vida dos sujeitos no centro dos processos formativos.

No entanto, a Pedagogia do Movimento não suprime a escola, que possui a tarefa específica de dar um tratamento pedagógico planejado aos processos de socialização que compõem a totalidade da formação humana, que não se realizam de forma integral na escola, mas que precisam acontecer também nela, em diálogo com ela. A escola é mediação que oportuniza a vivência das relações sociais que podem contradizer ou fortalecer traços humanos desenhados em outros lugares de formação; isto é, ela é mediação fundamental na construção da hegemonia. A escola é mediação fundamental no exercício do estudo.

Como aponta Caldart (2006), é preciso ter presente que a escola pode estar vinculada, mas não pode se confundir com os demais processos sociais formadores e nem tem como reproduzir no seu interior as dimensões formadoras próprias de sua materialidade específica. Isto quer dizer que a escola não é e não pode ser o movimento social e jamais poderá substituir as vivências formadoras da participação direta das pessoas (em qualquer idade) na luta social e sua organização coletiva. Desta forma, o encontro entre a Pedagogia do Movimento (como práxis pedagógica dos movimentos sociais) e a Escola (como instituição social) não é algo dado, mas sim construção e disputa permanente de cada momento e em cada lugar¹⁰.

⁹ Segundo Caldart (2006), a Práxis Pedagógica está no sentido de movimento pedagógico de práticas que exigiram uma elaboração teórica que por sua vez exigem um salto de qualidade em novas práticas. Para os Movimentos Sociais que inspiraram estas teses, a Educação do Campo se constitui hoje como um novo e importante recorte deste desafio.

¹⁰ Este processo é facilitado quando a escola estabelece algum tipo de vínculo orgânico com outros lugares de formação de sujeitos sociais coletivos e quando os próprios Movimentos ocupam e se ocupam da escola, incluindo a formação das novas gerações em sua práxis política e pedagógica. (Ibid.)

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Passageiros da Noite** – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo: Vozes, 2016.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. A Escola do Campo em Movimento. In: _____; ARROYO, M.; MOLINA, M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- _____. Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. **ITERRA**, ano 10, n.15, 2010.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- COUTINHO, C. N.; KONDER, L. Correspondências com Georg Lukács. In: PINASSI, M. O. ; LESSA, S. (orgs.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. 1.ed. SP: Cortez, 2002.
- IAMAMOTO, M. **Trabalho e indivíduo social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P. (orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.
- PAIXÃO, M e CARVANO, L . **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007-2008)**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008
- PEREIRA, A. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, 2017
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Editora Saraiva, 1973
- _____. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender Com Perfeição e sem Coação**: Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Editora Plano, 2000. (Série passado/presente v.1).