

ADILSON ALVES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES DA
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA**

GOIÂNIA - GO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ADILSON ALVES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES DA
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

GOIÂNIA - GO

2012

Silva, Adilson Alves da.
S586e A educação do campo em Goiás [manuscrito] :
contribuições da Comissão Pastoral da Terra / Adilson Alves
da Silva. – 2012.
180 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro
Magalhães de Almeida”.

1. Comissão Pastoral da Terra. 2. Educação Rural. 3.
Movimentos sociais. I. Título.

CDU: 37.018.51(043)

ADILSON ALVES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS: CONTRIBUIÇÕES DA
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação, sob a orientação da
Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de
Almeida

Aprovada em _____ de _____ 2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - PUC Goiás

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz - UnB

Prof. Dr. José Maria Baldino - PUC Goiás

Dedico, em especial, à memória de meus pais, João Alves da Silva e Ordalina Luiza da Silva, pela minha vida e o tempo em que estiveram presentes me apoiando nos estudos desde o primeiro dia em que sentei numa carteira de sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida em abundância.

À Fundação Porticus, pela concessão de uma bolsa de estudo, permitindo-me cursar e concluir o Mestrado em Educação na PUC Goiás.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, pela dedicação do seu tempo e paciência no direcionamento da minha pesquisa, contribuindo para a descoberta do conhecimento como cientista.

Aos meus irmãos (Ailton, Dилcene, Luziene e Ordenice), sobrinhos (Adryan, Dayane, Jhэssica e Joаo Pedro), cunhados (Adilson Marcos, Isaías e Nuno), demais familiares e amigos, pelo tempo que precisei ausentar-me de suas vidas para me dedicar à pesquisa.

À Comissão Pastoral da Terra (CPT) - Regional Goiás - e seu quadro de agentes das Dioceses de Goiás, Ipameri, Uruаçu, Formosa, Goiânia e São Luís de Montes Belos, pelo trabalho incansável na defesa dos direitos dos camponeses e camponesas.

À Comissão Pastoral da Terra - Secretaria Nacional, pela articulação com os Regionais para manter a unidade no trabalho pastoral no Brasil.

Ao Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) e Grupo de Estudo da CPT, pela sustentação científica à minha pesquisa, levando-me a aprender muito nas reflexões e construção de subsídios de políticas de educação para o campo.

Ao Centro de Formação da Agricultura Familiar Padre Calimam, pelo espaço cedido para os encontros de formação do Grupo de Estudos da CPT.

Aos professores do Centro de Formação da Agricultura Familiar Padre Calimam, Escola Família Agrícola de Orizona e Escola Municipal Crispim Marques Moreira, pela colaboração para construir subsídios de políticas educacionais para o campo no Grupo de Estudos da CPT.

Aos colegas do Mestrado em Educação, turma 2010, pela troca de experiência, em especial, ao Rodrigo Fidelis, pela contribuição para elaborar a dissertação.

Aos professores da PUC-Goiás, pelos conhecimentos compartilhados que me fizeram concluir o curso.

Ao professor Joаo Batista Pereira de Queiroz, da UnB, pela amizade e companheirismo na militância desde os tempos em que eu comecei a trabalhar como monitor

de Escola Família Agrícola, no final da década de 1990, e também pela aceitação do convite para as bancas de qualificação e defesa da minha dissertação.

Ao professor José Maria Baldino, da PUC GO, pela amizade construída durante o curso e pela participação nas bancas de qualificação e defesa da dissertação.

Aos Movimentos Sociais do Campo em Goiás, pela luta e permanência na terra no processo de Reforma Agrária.

A todos os camponeses e camponesas, pela produção de 70% dos alimentos que vão para as mesas dos brasileiros todos os dias e pela preservação da cultura camponesa.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

- PAULO FREIRE -

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre o papel da Comissão Pastoral da Terra (CPT) – Regional Goiás - na articulação dos Movimentos Sociais, Universidades e Entidades para a criação de políticas de educação do campo pelo Estado. Partimos da história da CPT, uma Pastoral da Igreja Católica fundada em 1975, em plena ditadura militar, cujo papel, naquele contexto, foi combater a repressão aos movimentos sociais pelo Estado em defesa da democracia e dos direitos humanos. Em seguida, apresentamos uma contextualização da educação rural na história do Brasil e Goiás, bem como a luta dos Movimentos Sociais, Universidades e Entidades junto ao Estado, a partir do final da década de 1990, por educação do campo como expressão de garantia da escolarização, em todos os níveis e áreas do conhecimento, do local para o universal. O objetivo é discutir a educação do campo e apresentar, tendo como metodologia a pesquisa qualitativa, os resultados de duas experiências realizadas pela CPT que contribuíram para a elaboração de subsídios de políticas educacionais para o campo em Goiás: Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) e Grupo de Estudos da Educação do Campo da CPT. A problematização parte do pressuposto de que, historicamente, o Estado negligenciou a educação para a população do campo. A fundamentação teórica foi construída com base em pesquisas de autores que defendem os direitos dos povos do campo, sobretudo a educação. O resultado final da pesquisa aponta que a CPT tem desempenhado um importante papel na articulação dos Movimentos Sociais para cobrar do Estado a construção e efetivação de políticas públicas de educação do campo em Goiás.

Palavras-chave: Educação do Campo. Comissão Pastoral da Terra. Movimentos Sociais. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This is a survey on the role of the Pastoral Land Commission (CPT) - Regional Goiás in the articulation of social movements, universities and entities to create the state of education policy field. We start with the history showing that CPT is a ministry of the Catholic Church founded in 1975 during the military dictatorship that had, in that context, an important role in combating repression of social movements by the state in defense of democracy and human rights. Then we present a context of rural education in the history of Brazil and Goiás, as well as the struggle of social movements, universities and entities within the State from the late 1990s by rural education as an expression of assurance of education in all levels and subject areas, from local to universal. The aim is to discuss the education field and present, with the qualitative research methodology, the results of two experiments conducted by CPT who contributed in the development of educational policies of subsidies to the field in Goiás: Field Education Committee of the State of Goiás (CECEG) Study Group and the Field Education CPT. The problematization assumes that the state historically neglected education for the rural population. The theoretical foundation was built based on surveys of authors who defend the rights of the peoples of the field, especially education. The end result of the research indicates that the CPT has played an important role in the articulation of Social Movements for the recovery of the state in the construction and execution of public policies on rural education in Goiás.

Keywords: Rural Education. Pastoral Land Commission. Social Movements. Public Policy.

LISTA DE SIGLAS

CCP	- Centros de Cultura Popular
CEBs	- Comunidades Eclesiais de Bases
CECEG	- Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás
CEE	- Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEFFAs	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CENTAF	- Centro de Formação da Agricultura Familiar Padre Calimam
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	- Centro Popular de Cultura
CPDF	- Centro de Formação Pastoral Dom Fernando
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
EFA	- Escola Família Agrícola
EFAORI	- Escola Família Agrícola de Orizona
ENERA	- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA	- Estados Unidos da América
FERA	- Fórum Goiano de Reforma Agrária e Justiça no Campo
FETAEG	- Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Goiás
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPT	- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GT-RA	- Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – UnB
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERRA	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP GO	- Ministério Público de Goiás
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	- Pedagogia da Alternância
PIB	- Produto Interno Bruto
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEAGRO	- Secretaria de Estado da Agricultura, Pecuária e Irrigação
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTEC	- Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás
SEDUC	- Secretaria da Educação do Estado de Goiás
SEMARH	- Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos – Goiás
SINTEGO	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	- United States Agency for International Development

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE SIGLAS	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E O CONTEXTO HISTÓRICO DE SUA CRIAÇÃO NO BRASIL	23
1.1 Como nasceu a CPT e sua organização no território brasileiro.....	23
1.2 A CPT e seu plano nacional de formação	40
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS E O TRABALHO DA CPT NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA NO CAMPO	43
2.1 Antecedentes da formação do povo goiano	43
2.2 O campo goiano no século XXI e os povos que o habitam.....	47
2.3 O trabalho da CPT em Goiás na defesa da educação e dos povos do campo	50
CAPÍTULO III - PERCURSOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO BRASIL E EM GOIÁS	57
3.1 A trajetória da educação rural no Brasil	57
3.2 A educação rural na legislação brasileira	71
3.3 A educação rural na legislação goiana	80
3.4 A educação rural e do campo na luta de Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos e Entidades no Brasil e em Goiás	83
CAPÍTULO IV – CONTRIBUIÇÕES DA CPT PARA A DEFESA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS	99
4.1 Resultados da pesquisa: Experiências da CPT na construção de subsídios de políticas públicas de educação do campo	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	120
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

Na história do Brasil, a educação para a população rural, pelo que indicam as leituras, foi sinônimo de segregação, porque a concepção dos administradores públicos, em sua maioria, era de que, para viver na roça, não era preciso ter acesso ao conhecimento científico. Nesse sentido, coloco-me nessa situação, porque nasci e vivi na roça por muito tempo. Sou goiano do município de Piranhas e, segundo minha mãe me contava, nasci de parto normal, numa fazenda por nome Sucuri. Ainda muito novo, meus pais se mudaram para Mato Grosso, no município de Canarana, região do Médio Araguaia, onde permanecemos morando na roça. Meus pais só sabiam assinar os nomes deles e o meio de vida para a sobrevivência era o plantio e colheita de arroz, milho, feijão, abóbora, batata, mandioca e a criação de porcos, galinhas, vacas para o consumo. O excedente era “barganhado” ou vendido na vizinhança. Em termos de acesso à escola, sentei-me numa carteira de sala de aula pela primeira vez com 9 anos de idade, no ano de 1985, e não gostava nada de estudo. Era difícil de aprender numa sala de aula com uma única professora de alunos em séries diferentes, ou seja, era unidocente e com sala multisseriada. Segundo ANDRADE (2004, p. 19-20),

[...] a típica escola rural brasileira é ainda aquela instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental em classes multisseriadas unidocentes, regidas por professoras mal remuneradas e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo.

Essa descrição das escolas rurais é um retrato fiel da escola na qual iniciei enquanto estudante da alfabetização. Lembro-me de que a professora não tinha muita paciência devido ao grande número de alunos em séries diferentes. O conteúdo descontextualizado não chamava a atenção da maior parte dos alunos e o resultado era o castigo dado pela professora como forma de levar ao conhecimento. Fiquei por pouco tempo nesta escola, apenas um ano, e saí quase analfabeto.

A escola se localizava numa vila de nome Projeto Sucupira e atendia estudantes de toda a região. As famílias que tinham maior poder aquisitivo mandavam seus filhos para estudarem nas cidades, inclusive na sede do município, Canarana, porque, na escola da vila, não havia biblioteca, sanitários, esporte, enfim, era somente uma sala de aula precária, uma professora, giz, apagador, quadro negro e umas cartilhas para o processo ensino-

aprendizagem. Essa situação retratada demonstra a precariedade da educação, sobretudo nos lugares longínquos, onde residiam famílias praticamente analfabetas e que não tinham acesso ao mundo do conhecimento literário.

Para entendermos a precariedade da estrutura física e pedagógica das escolas do campo na atualidade, é preciso reconstruir a história da educação. Dessa forma, verificaremos que a educação era privilégio de poucos e de acesso restrito. A maior parte da população de menor poder aquisitivo, sobretudo a do campo, ficou no esquecimento, gerando um grande número de analfabetos. Mesmo assim havia oportunidades para quem quisesse continuar os estudos, porém com muitas dificuldades. No meu caso, tomei gosto e segui até concluir a quarta série na Escola Estadual 31 de Março, na cidade de Canarana. Já no final da década de 1980, mudamos para a cidade Ribeirão Cascalheira-MT, e fomos morar numa comunidade camponesa de nome Piabanha I. Fiquei mais de dois anos sem estudar pelo fato de a única escola da região oferecer educação somente até a quarta série do Ensino Fundamental. A professora só havia concluído a quarta série e eu também poderia ser professor nessa escola, mas não tinha idade e nem responsabilidade para isso.

Então, em 1991, surgiu uma escola agrícola na região, a Escola de 1º Grau de Agricultura Alternativa do Boqueirão, no município de Ribeirão Cascalheira-MT. A escola funcionava em alternância e os estudantes ficavam quinze dias em regime de internato e depois quinze dias em casa para aplicar os conhecimentos adquiridos junto à família. Ela seguia os princípios da Pedagogia da Alternância. Segundo Azevedo apud QUEIROZ (2004, p. 37), “[...] a Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional inovadora porque possibilita ‘a educação integral e tecnológica dos filhos dos agricultores familiares’ [...]”. A alternância, segundo o autor, é um processo educativo que permite a escolarização presencial e, concomitantemente, leva o estudante a interagir com o meio onde reside com a família e assim contribuir para o desenvolvimento das condições econômicas. Esse princípio de formação em alternância ocorreu na Escola do Boqueirão e isso faz dela a precursora dessa modalidade de ensino no Centro-Oeste¹. Não podemos afirmar que foi uma Escola Família Agrícola (EFA) como conhecemos hoje, mas tudo indica que a proposta de ensino-aprendizagem era semelhante. Depois de três anos em funcionamento e de ter contribuído para a formação de nível fundamental completo de uma turma de dezesseis estudantes em 1993, a Escola do Boqueirão foi desativada no ano de 1994.

¹ Ver entrevista no anexo 1, com a pedagoga Jean Ann Bellini, professora-membro da equipe fundadora da Escola de 1º Grau de Agricultura Alternativa do Boqueirão. Esta entrevista foi realizada após a sessão de defesa dessa dissertação para responder indagações do examinador Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz / UnB.

Ao mesmo tempo em que a proposta pedagógica da escola agrícola onde eu estudava era inovadora, por outro lado, não tinha energia elétrica, a biblioteca era muito precária, os livros didáticos, muito poucos, o esporte, praticado num campo de chão batido, o alojamento foi construído pelos alunos e professores com paredes de tábua e coberto com palha de piaçaba. Na época, por estar no campo e proporcionar formação para jovens do campo, a escola era discriminada pelas pessoas da cidade. O pior disso tudo era a negação da existência e continuidade da escola pelo poder público local, para não assumir responsabilidades de ordem técnica e financeira, com a alegação de que o baixo número de alunos tornava dispendioso pagar os professores e assumir outras despesas. No entanto,

[...] Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanas. (ARROYO, 2007, p. 160).

A negação do campo pelo poder público, na visão do autor, faz com que haja a construção das diversas identidades que nele residem. Por outro lado, essas identidades são desrespeitadas pelas políticas públicas por fortalecer a cultura urbana em todos os aspectos. Esse processo gera conflitos culturais nas populações de ambos os espaços geográficos. Esses conflitos comprometem a convivência pacífica, não permitindo que cada cidadão possa contribuir com a construção do conhecimento para a nação, independentemente de sua origem ser camponesa ou urbana. Quanto aos professores, esses têm um papel muito importante na formação dos estudantes para a desconstrução de estereótipos.

No que diz respeito às disciplinas da escola agrícola, havia um professor para cada uma e todos possuíam nível superior. No aspecto pedagógico, a qualidade era muito boa, porque o nível de conhecimento dos professores era alto e todos eram comprometidos com o projeto de educação dessa escola por ser inovador. Nessa escola, concluí o Ensino Fundamental em três anos (da 5ª a 8ª série), porque era por ciclo de aprendizagem. Como a escola estava inserida em comunidades de pequenos agricultores que necessitavam de assistência técnica para aumento da produção e acesso ao mercado, os conhecimentos trabalhados nas disciplinas em sala de aula eram baseados na agricultura familiar, partindo do conhecimento local para o universal. Dessa forma,

O ser humano não produz somente alimentos, roupas, ele produz na medida em que produz. Lembrem daquela frase de Dom Tomás Balduino: “Terra é mais do que terra.” Lembrem? Uma frase bonita: A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Por que ela produz a gente. A

cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 21).

A escola, conforme a citação, caminha junto com a produção da comunidade. Não é possível separá-las, porque a cultura nasce da produção e vice-versa. Nesse aspecto, a escola onde eu estudava contribuía para a permanência dos jovens e suas famílias no campo, já que o ensino estava voltado para a realidade e necessidades partindo da agricultura familiar. O ensino não reproduzia conteúdos elaborados de acordo com a realidade urbana.

Ao término do Ensino Fundamental, fiz um exame de seleção no qual fui aprovado para estudar na Escola Agrotécnica Federal de Cáceres-MT, já no ano de 1994. Nessa escola me formei em Técnico em Agropecuária no ano de 1996. Ao retornar para a cidade onde eu residia, Ribeirão Cascalheira, ingressei na educação como professor do Ensino Fundamental e Médio. A partir desse momento não parei mais e tive duas experiências como professor de Escolas Famílias Agrícolas: uma em Querência-MT (2001 a 2003) e outra em Uirapuru-GO (2004/05). Trabalhei nessas duas escolas por cinco anos com jovens de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária e também com pequenos agricultores tradicionais. Ao todo foram dez anos como professor e, destes, metade na educação do campo. Se forem somados os anos passados de minha vida enquanto estudante da Educação Básica, posso dizer que estudei apenas 4 anos em escola urbana, que foi da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental na cidade de Canarana-MT. Depois, prestei vestibular e passei para cursar Letras na Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 1999, e concluí em 2002, dando continuidade na especialização no ano de 2003.

Enquanto estudante de escolas do campo, percebo que as condições de ensino eram muito precárias. Os professores se esforçavam para oferecer o melhor de si, mas educação não é feita só com amor, mas também com recursos financeiros. O resultado dessa realidade das escolas era o abandono por parte dos estudantes e, quando havia interesse das famílias em que os filhos continuassem os estudos, eram mandados para a cidade. Essa situação levou à criação de uma cultura nos camponeses de que, para ter acesso ao ensino de qualidade, é preciso ir para a cidade. Por isso,

Um dos entraves da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporaram em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país, feitas pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural

que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras”. (CALDART in ARROYO et al, 2009. p. 110-111).

Para a autora, o camponês tem no seu imaginário a ideia de que a escola do campo não corresponde à qualidade que ele deseja e por isso é preciso migrar para a cidade. Pior que isso, quando não possui estudo, precisa adquiri-lo para não continuar no campo. Esse conceito foi gerado por uma elite que expropriou o camponês ao longo da história do país, deixando-o à margem. O campo, na visão da elite, é um espaço de exploração da matéria-prima para o comércio. Esse processo acelerou com a industrialização da matéria-prima, fazendo com que a educação caminhasse nos rumos do capitalismo, o que gerou uma situação de submissão do conhecimento à sua reprodução. Houve, então, mudança nas relações sociais e estas separaram, de um lado, os donos dos meios de produção e, de outro, o proletariado. Sendo assim,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O autor fundamenta a educação como geradora de conhecimento que alimenta o sistema capitalista. Esse sistema faz com que uma grande massa humana desprovida de bens materiais fique à mercê das condições materiais de vida enquanto uma pequena quantidade de privilegiados administra a riqueza, aumentando cada vez mais os lucros. No Brasil, a exclusão causada pelo capital afetou, sobretudo, os camponeses, expropriando-os e deixando-os à margem das políticas de Estado. No tocante à educação, as escolas ficaram no abandono e o ciclo se repete nos trilhos do capital que a cada dia se fortalece.

Enquanto professor de escolas do campo, o fortalecimento do capital levou-me a perceber que a realidade da precariedade da escolarização na educação básica pouco avançou no que diz respeito à efetividade das políticas públicas na garantia de estrutura financeira e técnica. Na educação superior, houve avanços com a criação de Licenciaturas em Educação do Campo, Pedagogia da Terra, Engenharia Agrônômica, Direito Agrário, Psicologia, dentre outros, em Universidades Públicas Federais e Estaduais no país para beneficiários da Reforma Agrária. Quanto à criação das políticas públicas de Educação Básica pela União, houve

avanços, se considerarmos o tratamento conceitual diferenciado para a educação rural a partir da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 aos dias atuais. Com isso a minha responsabilidade aumentou, porque uma coisa é ser aluno e outra é ser professor numa escola do campo com poucos recursos estruturais e didáticos. Como fruto dessa educação do campo marginalizada historicamente, milhares de outras pessoas também passaram e estão passando pela mesma situação. Para reverter essa história, é preciso o esforço coletivo, de forma organizada, das comunidades atingidas. A formação é importante, pois leva às pessoas o conhecimento para reivindicação dos direitos sem deixar que sejam dominadas pelo sistema. Caso contrário,

Isso resulta em conseqüências para a classe trabalhadora, que também deve construir – ao lado da sua força econômica, social e política – o seu poder ideológico, para poder se constituir como articuladora de uma força hegemônica alternativa. Vale lembrar para as classes dominadas e exploradas a necessidade de organizar não apenas sua força, mas também a capacidade de que sua ideologia, seus valores, sua visão de mundo, possam conquistar setores populares da sociedade. (SADER, 2005, p. 8-9).

A classe dominada precisa se organizar, na opinião do autor, para sair da condição de submissão. A reflexão propõe a quebra da hegemonia pelas classes subalternas, um desejo de Gramsci ao longo de sua vida e por isso pagou a duras penas. Isso, entretanto, não é considerada uma derrota, pois suas obras literárias e genialidade continuam vivas, inspirando milhares de camponeses a se organizarem em todas as partes do mundo. Dessa forma, há seis anos, realizo formação como agente da Comissão Pastoral da Terra – Regional Goiás - em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária e comunidades tradicionais na organização para a conquista de direitos, destacando aqui o direito à educação de qualidade que deve partir do local para a global a fim de provocar mudanças na realidade do povo camponês. O camponês engajado numa formação sólida descobre a força que tem para escrever sua história. Segundo depoimento de Freire²,

[...] então ele descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura, então, da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

² Este depoimento foi gentilmente concedido ao prof. Bernardo Mançano Fernandes, em 1996, para elaboração de vídeo documentário da Educação do Campo, a partir das experiências do MST, e publicado no livro Pedagogia da Tolerância, organizado por Ana Maria Araújo Freire, publicado pela Editora da Unesp, 2004. (Fonte: www2.fct.unesp.br/nera/.../Paulo_Freire_depoimento_1996.pdf, acesso em 5/6/2012).

A ideia de Freire nos remete a um tempo de possibilidades para o camponês, uma vez que detém muita sabedoria na lida com a terra. Essa história que aos poucos vai sendo retratada deve ser escrita por ele. O renascer tem sentido de que, como não participante da história oficial, pode mudar os rumos dela. No caso, posso me considerar um dos milhões de camponeses nesse Brasil afora que escreveu e continua escrevendo história, mais precisamente como um camponês que conhece a terra para o plantio e colheita, a vida na roça, e que fez um caminho de aprofundamento desse conhecimento popular na educação formal, ou seja, da alfabetização à pós-graduação. Esse processo é que me motivou a me tornar um pesquisador no curso de Mestrado em Educação pela minha trajetória enquanto estudante e professor de escolas do campo. Penso que posso contribuir com o conhecimento científico para mudanças na qualidade de ensino pela assumência do Estado na construção e efetivação de políticas públicas. Isso porque, na segunda década do século XXI, olho para trás, vejo como era a precariedade das escolas no campo nas décadas de 1980 e 90 e fico triste ao compará-las com as de hoje e ver que pouca coisa mudou.

A partir dessa realidade de precariedade do ensino nas escolas do campo, veremos neste estudo o trabalho de formação da CPT em Goiás para a construção de subsídios de políticas educacionais. Assim, a pesquisa foi dividida em quatro capítulos para, pedagogicamente falando, melhor proporcionar linearidade das ideias aqui defendidas. Não temos a pretensão de, nestes quatro capítulos, esgotar a discussão sobre a educação do campo e o trabalho da CPT em Goiás para a melhoria das condições de ensino nas escolas. Pelo contrário, queremos problematizar questões de ordem estruturais e pedagógicas acerca da educação do campo e contribuir com o conhecimento acadêmico na melhoria das condições de ensino.

No primeiro capítulo, apresento o contexto histórico em que se deu o nascimento da CPT, sua organização no país e seu plano nacional de formação. É uma explanação do contexto histórico do nascimento da CPT, o que levou à sua criação e sua importância, naquela conjuntura, no combate à repressão dos camponeses pelo regime militar na defesa dos seus direitos, dentre eles o da educação escolar.

No segundo capítulo, discutimos o trabalho da CPT em Goiás para a construção de um projeto de vida no campo, tendo como foco o Estado na criação das políticas públicas para o acesso e permanência dos camponeses na terra. Para entendermos a realidade atual do Estado, recorreremos aos antecedentes históricos da formação do povo goiano. Também apresentamos quem são os povos que habitam o campo goiano no século XXI e o trabalho da CPT na defesa da educação do e no campo em todos os níveis e áreas do conhecimento.

A educação para os camponeses, foco da minha pesquisa, é trabalhada no terceiro capítulo numa reconstrução histórica da defasagem na oferta de educação/ensino pelo Estado do Brasil Colônia aos dias atuais. Essa defasagem fez com que os movimentos sociais refletissem sobre a gravidade da situação, e isso os levou a uma retomada, na década de 1990, da “educação rural” como “educação do campo” para fazer com que o Estado os reconhecesse como portadores de direitos. Ainda nesse capítulo, apresento a educação rural e do campo na legislação brasileira e goiana para compreendermos os marcos legais que foram sendo construídos e o tratamento que houve pelo Estado.

Por último, no quarto capítulo, apresento as contribuições da CPT para a defesa de políticas públicas de educação do campo em Goiás. Sendo assim, os resultados da pesquisa são apresentados com destaque para duas instâncias de discussão e construção de subsídios de políticas educacionais para o campo: o Grupo de Estudos da Educação do Campo da CPT e o Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG). Embora a CPT participe como membro efetivo do CECEG desde sua criação em 2005 e do Grupo de Estudos em 2011, limito-me aqui, enquanto pesquisador, somente às atividades do ano de 2011, por ser um período de intensa discussão sobre a necessidade de criar uma política estadual de educação do campo. O passo a passo desse trabalho da CPT, no ano de 2011, será apresentado no sentido de mostrar como contribuiu para articular a criação de uma política pública de educação do campo pelo Estado de Goiás.

As instâncias de discussão e criação de subsídios de políticas de educação para o campo são formadas com a participação de Movimentos Sociais, Sindicatos, Universidades e Entidades e possuem uma coordenação geral, da qual eu faço parte como representante da CPT. Assim, por ser o meu trabalho na CPT, por eu estar no dia a dia na coordenação de instâncias de discussão empírica, a educação do campo passou a ser meu objeto de estudo como uma continuidade da minha história de vida e militância para ser aprofundado à luz da ciência.

Meu ponto de partida na pesquisa é sustentado pela abordagem de análise de dados qualitativos cuja coleta permitiu buscar os processos constitutivos, levando-me a compreender a origem, causas e relações que revelaram o movimento do objeto no real em suas múltiplas relações e determinações. A concepção de pesquisa aqui ilumina e é iluminada pela dialética entre teoria e prática, de modo a provocar a transformação da prática. Por isso somos movidos a pesquisar. De acordo com MANACORDA (1991, p. 115),

A história da sociedade humana, observada sobretudo onde se apresenta uma possibilidade de pesquisa científica, isto é, em suas estruturas de base – forças produtivas e relações de produção, onde os homens ingressam entre si na produção da sua vida material e espiritual – é o terreno concreto sobre o qual ele sempre se move.

Segundo o autor, a pesquisa é movida na busca de uma equidade entre a ciência e o terreno concreto onde ocorrem as relações entre os homens, sendo que estes encontram neste terreno a sustentação para a reprodução da vida. Nesse processo dialético, o pesquisador deve partir dos princípios da materialidade como forma de sustentação e construção de propostas que venham ao encontro de uma dada realidade social para o caminho da mudança. Para tanto, os dados da pesquisa foram coletados e cotejados por meio de leituras bibliográficas, análises de documentos oficiais da legislação educacional brasileira e goiana, relatórios, fotografias, consultas em *sites* de dados estatísticos da educação do campo e caderno de campo. Conforme GOLDENBERG (2004, p. 14),

[...] Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão do grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

A autora nos revela que, enquanto pesquisadores, precisamos imergir naquilo que está sendo investigado, não importando a quantidade, mas a qualidade. Por isso exigiu de mim, enquanto pesquisador, maior esforço na coleta de dados para que fosse mais bem compreendida a realidade em investigação. O processo da pesquisa não foi um caminho fácil de percorrer, porém não significou que fosse inacessível para me tornar pesquisador. Acontece que foi preciso obedecer a normas, não estanques, mas importantes para chegar aos resultados sobre o dado objeto, que precisou estar bem delineado para que ficasse claro para mim, enquanto pesquisador, aonde eu queria chegar. Não houve uma receita para que o objeto fosse pesquisado; o caminho se fez fazendo. Em se tratando da pesquisa onde eu me fiz presente nas atividades empíricas, esse procedimento técnico teve como princípio a minha interação enquanto pesquisador com os membros do objeto investigado. Para BRANDÃO (2006, p. 12),

[...] A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir.

O autor nos deixa claro que o pesquisador, ao se fazer presente nas bases populares de onde retira o conhecimento empírico para ser lapidado no campo científico, precisa fazer com que haja um interesse do grupo popular para que aconteça uma interação no sentido de haver uma troca de informações. Essas vão ao encontro de ambas as expectativas, do pesquisador e pesquisados, rumo a um processo de mudança. Para que a mudança aconteça, é preciso participar, estar presente, vivenciar aquilo que está sendo pesquisado para conhecer a realidade. A partir daí é possível colher subsídios que deem sustentação a uma proposta de transformação da realidade pesquisada. A pesquisa deve ter um cunho social, caso contrário não terá relevância e, para BRANDÃO (1981, p. 18), “[...] O destino destes trabalhos é quase sempre as gavetas e estantes das bibliotecas universitárias onde sua tranqüilidade só será perturbada, de vez em quando, por outro estudante em busca de referências ou citações para sua própria pesquisa”. Dessa forma, o compromisso social da pesquisa é fundamental para a contribuição de reflexões de uma realidade para que esta seja transformada. Nesse aspecto, Brandão nos alerta que temos de ter algo concreto para apresentar como tema de pesquisa e que tenha relevância social. Logo, o próximo passo foi a construção do nosso problema de pesquisa. Ficou claro que o estudo indaga, principalmente: Qual a contribuição da CPT para a construção de subsídios de políticas públicas de educação do campo em Goiás? Essa questão norteou a pesquisa para que o caminho rumo a resultados não fosse perdido. Isso porque “Toda investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição, que servirá de guia ao pesquisador.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 97). Em outras palavras, para o pesquisador, este precisa se diferenciar na forma como enxerga determinado problema para que possa agir sobre ele. Até porque “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). No caso, o autor sugere que a presença, proximidade e confiança do pesquisador construídas junto aos grupos pesquisados permitem a liberdade de transitar nas informações cedidas, de modo que possa abstrair com maior clareza a realidade a ser desvendada.

A partir do problema de pesquisa, foi possível construir o objeto de estudo que é “A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra”, o que também intitula e norteia toda a discussão teórica da pesquisa. Uma vez delimitado o nosso objeto de estudo, precisamos seguir normas de construção do conhecimento científico. Fator muito importante na influência dos resultados da pesquisa, a escolha do objeto de estudo, para

LAKATOS; MARCONI (2003, p. 162), “[...] consiste na escolha de maior ou menor número de variáveis que intervêm no fenômeno a ser estudado. Selecionado o objeto e seus objetivos, estes podem condicionar o grau de precisão e especialização do objeto”. As autoras deixam claro que a delimitação do objeto vai facilitar a condução do caminho que se quer fazer com a pesquisa e quais resultados esta apresentará. Seguindo essa orientação acerca da educação do campo, permitiu-nos chegar a uma hipótese enquanto pesquisador: “A CPT contribui para a construção de políticas de educação do campo para a superação da defasagem pelo Estado de Goiás”. Não pretendemos aqui esgotar a pesquisa na tentativa de confirmação da hipótese, até porque os processos metodológicos vão apontando variáveis que podem ou não ir ao encontro da suposta realidade. Mas a hipótese é muito importante, porque

[...] é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade de resposta existente para um problema. É uma suposição que antecede a constatação dos fatos e tem como característica uma formulação provisória: deve ser testada para determinar sua validade. Correta ou errada, de acordo ou contrária ao senso comum, a hipótese sempre conduz a uma verificação empírica (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 161).

As autoras esclarecem que a hipótese é uma suposição que verifica uma realidade empírica para provar ou refutar a cientificidade dos fatos. Assim, o objeto de estudo foi construído por meio da organização de um *corpus* escrito, que, de acordo com LAKATOS; MARCONI (2003, p. 165), “É tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”. Essa ideia levou-nos a um esforço na escolha das fontes de pesquisa e coleta dos dados empíricos e científicos de forma que não houvesse exagero nem falta de dados necessários para a elaboração da pesquisa.

Toda a pesquisa é um convite para uma leitura e reflexão sobre a qualidade da educação do campo no Brasil e o trabalho que a CPT realiza em Goiás para contrapor a um modelo de desenvolvimento que priorizou, historicamente, a educação no meio urbano em detrimento do acesso ao conhecimento pela população do campo.

CAPÍTULO I - A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E O CONTEXTO HISTÓRICO DE SUA CRIAÇÃO NO BRASIL

O capitalismo é um pecado capital. O socialismo pode ser uma virtude cardeal: somos irmãos e irmãs, a terra é para todos e, como repetia Jesus de Nazaré, não se pode servir a dois senhores, e o outro senhor é precisamente o capital. Quando o capital é neoliberal, de lucro onímodo, de mercado total, de exclusão de imensas maiorias, então o pecado capital é abertamente mortal.

- DOM PEDRO CASALDÁLIGA -

Neste capítulo, apresento o contexto histórico do Regime Militar em que ocorreu a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os protagonistas que motivaram a idéia no espírito progressista dentro de uma Igreja Católica conservadora. Veremos que o Regime Militar causou diversas mazelas, deixando o país no caos social. Para superar a opressão, foi necessária a organização da sociedade para sair da marginalidade. Os povos do meio rural foram fortemente atingidos, porque o latifúndio imperava e estavam ocorrendo assassinatos e a expulsão deles de suas terras. Essa situação foi o ponto de partida para a criação da CPT como um serviço pastoral comprometido com o combate à repressão dos povos do meio rural pelo regime militar na defesa dos direitos, dentre eles o da educação escolar. A CPT, ao longo do tempo, foi ampliando suas ações e, no século XXI, fiel à sua missão, procura manter sua organização no país. Para isso construiu seu plano nacional de formação que norteia o trabalho nas bases como uma pastoral de escuta, de presença, de afetividade, de formação e de articulação.

1.1 Como nasceu a CPT e sua organização no território brasileiro

A conjuntura do nascimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) não estava favorável ao povo brasileiro na luta organizada para a garantia dos direitos e liberdade de expressão. O Brasil vivia uma repressão advinda de poderes constituídos pelo Estado para dominar e expropriar a classe trabalhadora e com isso fortalecer o capitalismo selvagem. Esse período de nascimento da CPT se deu durante o Regime Militar³ no Brasil, no ano de 1975,

³ Podemos definir a Ditadura Militar como sendo o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Esta época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. (Fonte: <http://www.suapesquisa.com/ditadura/>, acesso em 8/6/2012).

período este de muita repressão do Estado contra a sociedade. Nesse aspecto, as ações dos setores progressistas da Igreja Católica estavam sendo atacadas e isso, de certa forma, também afetava a estrutura institucional da Igreja pelo poder vigente. Esse cenário de ataque do militarismo contra parte da Igreja fez com houvesse, então, uma reação contra a repressão e fossem criadas iniciativas de serviço de formação para a conscientização do povo para que este lutasse contra todas as formas de opressão e conquistassem a liberdade da vida em todos os sentidos.

O fato é que a Igreja Católica, até então aliada ao Estado, previa um golpe comunista no Brasil, no Governo de João Goulart (1961-1964). Ele era um governo populista, prometia mudanças estruturais à sociedade por meio de reformas de base na reforma agrária, economia e educação. Começa aí um aparelhamento do Estado e Igreja contra o governo de Jango que resultou no Golpe Militar em 1964 com a tomada do poder pelos militares. Vários atos institucionais são decretados. O primeiro deles é o AI 1 que atinge fortemente adversários políticos com a cassação de mandatos e desestabiliza funcionários públicos. Esse mesmo Estado, outrora aliado à Igreja Católica, para assumir o poder, volta-se contra ela depois do Golpe militar, mais especificamente naquelas ações de grupos que lutavam contra o poder constituído. Como o militarismo também havia sido implantado em outros países vizinhos, setores progressistas da Igreja Católica se organizaram para sair da opressão. Esse trabalho foi lançado em toda a América Latina, de modo a construir uma relação mais direta com as classes trabalhadoras do campo e das cidades. Na verdade,

[...] setores progressistas da Igreja haviam encontrado canais de participação política nos Partidos Democráticos Cristãos e outros movimentos políticos organizados para ação parlamentar no contexto dos regimes democrático-liberais da América Latina. Mas a repressão aos movimentos populares em várias partes criou uma nova situação, na qual a morte do Padre Camilo Torres⁴ surge como “ponto de virada” e indicador de transformação na estratégia dos cristãos progressistas. (KRISCHKE, 1979, p. 83-84).

Essa mudança na ação de parte da Igreja, a considerada progressista, deve-se a colapsos de regimes democráticos latino-americanos, quando aquela, que já possuía trabalho

⁴ Jorge Camilo Torres Restrepo nasceu em Bogotá, em 3 de fevereiro de 1929. Seus pais foram Calixto Torres Umaña, médico de prestígio, e Isabel Restrepo Gaviria. De família rica, burguesa e liberal, viveu junto com sua família na Europa, entre 1931 e 1934. Em 1937, o matrimônio se dissolveu e Camilo passou a viver com sua mãe e seu irmão Fernando. Ordenou-se sacerdote em 1954 e logo viajou à Bélgica para estudar sociologia na Universidade de Lovaina. Durante sua estada na Europa, fez contato com a Democracia Cristã, com o movimento sindical cristão e com os grupos da resistência argelina em Paris, fatores que o levaram a aproximar-se da causa dos oprimidos. Fundou, com um grupo de estudantes colombianos da universidade, a ECISE (Equipe Colombiana de Investigação Socioeconômica). (Fonte: <http://tirem-as-maos-da-venezuela.blogs.sapo.pt/7144.html>, acesso em 1/6/2012).

direto com o povo, foi atingida fortemente no seu trabalho social. O trabalho dos setores progressistas da Igreja com o povo foi marcado pela inserção metodológica fundamentada nas teorias de Paulo Freire e na Teologia da Libertação⁵. Esse trabalho resultou na organização das comunidades para a criação de entidades que as representassem para a conquista de seus direitos. Por isso

No Brasil, um dos desdobramentos da Ação Católica, em sua chamada fase especializada, foi a própria origem do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Partido dos Trabalhadores, além de inúmeros outros movimentos sociais associados à esfera sindical e comunitária. (FILHO, 2006, p. 529-530).

A citação remete-nos a um tempo em que as comunidades de base estavam fervilhando com a ação da Igreja do povo e os anseios eram muitos para que as classes menos favorecidas conquistassem a liberdade diante da política de Estado de opressão. Foi essa conjuntura política e eclesial que favoreceu o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) como uma Instituição que iria defender os direitos dos povos do campo. Logo no início, foi marcada pela atitude de escuta de uma Igreja que se identificava como popular e progressista. O livro de Êxodo inspirou a sua gênese e diz o seguinte: “Povo de Deus”: Eu vi, eu vi a miséria do meu Povo. Ouvi seu clamor por causa de seus opressores (Êxodo 3, 7-8)⁶. Para a CPT, o texto tem um sentido teológico na acolhida a todos os povos e filhos de Deus. É uma terra em que não mais haveria sofrimento, opressão por impostos e outros e que acolheria todos. No período em que os conflitos por terra na Amazônia e em outras partes do país estavam eclodindo e que a CPT nessa conjuntura estava sendo gestada, podemos perceber que é marcada, já em sua origem, por uma metodologia nova que não procurava levar o produto da evangelização pronto, mas assumia uma atitude de compromisso pastoral diante do grito do trabalhador do campo.

Essa nova forma de atuação exigiu não só uma relação interativa entre as Igrejas e o povo, como entre as Igrejas em si. O ecumenismo, profetismo e opção pelos pobres, certamente, foram os termos que adquiriram com o tempo mais força no vocabulário teológico de igrejas que assumiram a defesa de pobres e oprimidos em um momento de forte repressão social advinda do poder constituído, durante o Regime Militar brasileiro. Por isso, para a CPT, assumir uma postura contra a situação de miséria que abatia a maioria da

⁵ A teologia da libertação é um movimento teológico que quer mostrar aos cristãos que a fé deve ser vivida numa práxis libertadora e que ela pode contribuir para tornar esta práxis mais autenticamente libertadora. (MONDIN, 1980, p. 25).

⁶ Ler o Livro de Êxodo (3, 7-8) da Bíblia Sagrada.

população brasileira, sobretudo os camponeses, era assumir uma posição política contrária às forças que estavam no poder. Portanto, num pronunciamento, Martins (1995)⁷ assim a descreve:

Ela nasce no momento em que a expansão territorial do grande capital em direção à Amazônia se faz à custa do genocídio das populações indígenas e à custa do massacre das populações camponesas; se faz através de expulsões e despejos violentos efetuados por particulares, através de assassinatos indiscriminados e não punidos, através de todo o tipo de patifaria, que se possa imaginar, contra a dignidade humana. Essas coisas se juntam a um conjunto de outros elementos que nos ajudam a entender por que a CPT nasce naquela hora e por que nasce como um trabalho da Igreja.

O autor remete suas ideias ao período e às razões que levaram a CPT a ser criada. A CPT nasceu como um serviço pastoral da Igreja Católica para organizar os camponeses para a luta e permanência na terra. Nas palavras de Ivo Poletto apud PESSOA (1999, p. 141),

O trabalho a realizar tinha uma dimensão e objetivos políticos razoavelmente bem claros: apoiar os camponeses em suas lutas, estimulando sua organização para que pudessem ser os sujeitos da conquista de seus direitos, alcançando o que seria sua condição básica: a terra, por meio da reforma agrária.

A tarefa da CPT, segundo depoimento, era organizar os camponeses de maneira que eles pudessem conquistar suas terras como produto de suas lutas. A CPT não tinha a intenção de fazer a luta pelos camponeses, mas, sim, junto a eles enquanto um serviço pastoral. Isso era motivado por setores progressistas que estavam revendo suas práticas pastorais, colocando-se a serviço do povo marginalizado. Na verdade, essa mudança de postura do trabalho pastoral estava se renovando com base no Concílio do Vaticano II⁸ e duas Conferências muito importantes realizadas pela Igreja Católica, sendo a primeira em Medellín⁹ e a segunda em

⁷ Pronunciamento de José de Souza Martins em ato público comemorativo dos 20 anos da CPT, na Câmara Municipal em Goiânia, em agosto de 1995. (Fonte: SOTELO, 2008, p. 87).

⁸ A sessão pública de abertura do Concílio Vaticano II aconteceu no dia 11 de outubro de 1962. Participaram 2.540 padres conciliares com direito de voto na sessão de abertura, um número nunca antes alcançado. Este número sofrerá alterações para mais e para menos, dependendo do período conciliar. (Fonte: http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wpcontent/uploads/2009/05/contexto_desenvolvimento.pdf, acesso em 8/6/2012).

⁹ A II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano aberta por Paulo VI, em Bogotá, em 24 de agosto de 1968 e realizada em Medellín, de 26 de agosto a 6 de setembro do mesmo ano, encontra suas raízes e inspiração, de uma parte, nos clamores e esperanças do povo latino-americano e caribenho e, de outro, no Concílio Vaticano II (1962-1965), e nos processos e sonhos por ele desencadeados na vida da igreja. (Fonte: <http://www.servicioskoinonia.org/relat/202.htm>, acesso em 8/6/2012).

Puebla¹⁰. Esse trabalho voltado para a população empobrecida do meio urbano e rural ia de encontro com a política de Estado vigente. Na visão de DUARTE (2003, p. 130),

Estavam lançadas as bases para um confronto entre o Estado e a Igreja. O Estado, fazendo uso dos órgãos de comunicação oficiais – a Empresa Brasileira de Notícias (EBN) e os grandes jornais do país –, divulgou notícias que a Igreja considerou ‘mentirosas, maliciosas e ataques gratuitos’, cujos alvos especiais foram a CPT e as Comunidades Eclesiais de Base, duas organizações, dentro da Igreja, que tinham como objetivo a defesa do direito dos pobres.

Percebemos, na citação, que os ataques do Estado contra os setores progressistas da Igreja Católica eram fortes e, sobretudo, contra as organizações que trabalhavam diretamente com a população empobrecida. Com isso a Igreja Católica teve uma reação e seu trabalho se fortaleceu para a tomada de consciência pela população, mas era no sentido de defesa dos cristãos e não contra o sistema que marginalizava milhões de pessoas deixando-as na miséria. Por isso o comunismo era temido naquela conjuntura, porque, no entendimento da Igreja institucional, ameaçaria a estrutura eclesial. QUEIROZ (1997, p. 97) afirma que

Na década de 60 havia na Igreja uma tomada de posição na perspectiva de evitar a penetração do comunismo. Era uma postura muito defensiva. A preocupação era defender os cristãos da ameaça do comunismo. Na década de 70 e 80, a atuação pastoral da Diocese de Goiás, bem como de outras dioceses, não se coloca na mesma perspectiva que tinha da década de 60. Houve uma mudança na metodologia da prática pastoral. Essa mudança se coloca como um desdobramento do Concílio Ecumênico do Vaticano II, que marcou profundamente a Igreja Católica no mundo inteiro, bem como na sintonia com as duas Conferências Episcopais Latino-americanas ocorridas, respectivamente em Medellín (Colômbia), em 1968 e em Puebla (México), em 1979. Esses Encontros a nível de América Latina foram marcantes para a mudança de prática pastoral de muitas Dioceses.

A mudança de postura e prática pastoral de algumas Dioceses foi marcante, conforme citação do autor, o que repercutiu na mudança da realidade de opressão em que o povo brasileiro vivia. A preocupação dos bispos dessas Dioceses era que o povo fizesse sua mobilização para lutar contra o regime militar e que não ficasse dependente. Isso favoreceu o nascimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em junho de 1975, durante o Encontro de

¹⁰ No dia 28 de janeiro de 1979, no Seminário Palafoxiano de Puebla de los Angeles (México), teve lugar a inauguração da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, presidida pessoalmente pelo Santo Padre João Paulo II. [...] Este Documento, fruto de uma oração assídua, de uma profunda reflexão e de cuidados apostólicos intensos, oferece - assim propusestes - uma vasta gama de orientações pastorais e doutrinárias, acerca de questões da máxima importância. (Fonte: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20040212_trujillo-puebla_po.html, acesso em 10/6/2012).

Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB¹¹, e realizado em Goiânia (GO). Isto porque

Hidrelétricas e usinas foram construídas em terras indígenas e decretos e leis criados para “emancipar os índios, definir graus de “aculturação”, criar mecanismos de exploração das riquezas do solo e do subsolo, criminalizar as ações de resistência e considerar o problema indígena como uma “questão de segurança nacional”. Preocupava-se Dom Pedro Casaldáliga com o precário atendimento pastoral. D. Fernando pediu, então, à CNBB que patrocinasse um estudo sobre o latifúndio no país e um encontro dos bispos, dos agentes de pastoral da área afetada pelo fenômeno da Amazônia e dos imigrantes que iriam povoar as novas terras, levados pela publicidade e pela política do governo. Ocorreu o seminário. Constatada a realidade, houve, no entanto, um certo medo da Igreja oficial na hora de se manifestar em relação a esses e a outros problemas sociais agudos. (SOTELO, 2008, p. 86).

A autora nos mostra a coragem de Dom Pedro Casaldáliga em denunciar os problemas que afetavam os indígenas e posseiros na Amazônia e na Diocese de São Félix do Araguaia (MT), e somou-se a outros bispos progressistas para convocar a Igreja para tomar um posicionamento frente ao Estado. O resultado desse esforço foi uma reunião da Igreja para estudar os problemas pelos quais passavam os camponeses com o projeto do governo brasileiro na época, por meio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que expulsava o povo da terra. Porém, quando foi sistematizada a realidade concreta num documento, a Igreja teve precauções em manifestar sua opinião formal para a sociedade. Mesmo assim alguns bispos e padres tomaram iniciativas no sentido de não se calarem diante das injustiças perante os camponeses. Algo precisava ser feito para resolver a situação dos conflitos e assassinatos que vinham ocorrendo pela posse da terra entre fazendeiros e camponeses. Foi realizado, então, no Centro de Formação Pastoral Dom Fernando (CPDF)¹², o Encontro de Pastoral da Amazônia, o qual era decisivo nos encaminhamentos a favor dos camponeses. Enquanto ocorria o Encontro, policiais militares ficaram de prontidão para repreender qualquer ato que fosse caracterizado como subversivo. Durante o Encontro foi realizada a primeira reunião de discussão e criação da CPT. O local, CPDF, é simbólico por proporcionar formação intensa de bispos que lutaram contra as forças

¹¹ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é a instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja católica no País, na qual, a exemplo dos Apóstolos, conjuntamente e nos limites do direito, eles exercem algumas funções pastorais em favor de seus fiéis e procuram dinamizar a própria missão evangelizadora, para melhor promover a vida eclesial, responder mais eficazmente aos desafios contemporâneos, por formas de apostolado adequadas às circunstâncias, e realizar evangelicamente seu serviço de amor, na edificação de uma sociedade justa, fraterna e solidária, a caminho do Reino definitivo. (Fonte: <http://www.cnbb.org.br/site/cnbb/quem-somos>, acesso em 10/1/2012).

¹² O Centro Pastoral Dom Fernando é uma Instituição ligada à Arquidiocese de Goiânia, de caráter social, religioso e ecumênico [...] (Fonte: <http://www.domfernando.org/>, acesso em 31/5/2012).

opressoras do Regime Militar, à época sob a égide de Dom Fernando Gomes, arcebispo de Goiânia. Numa homenagem da CPT a D. Fernando, em 1985, assim se dirige a ele:

Foi ele padrinho, em Goiânia, do nascimento dela (CPT) em 1975, naquele centro de treinamento que se tornou monumento da libertação nestes últimos anos de história. Ele que acompanhou os passos e que fortaleceu o trabalho, de uma pastoral a serviço dos trabalhadores, preocupado que a Igreja de Goiânia fosse a resposta Evangélica à corrupção do poder que fazia da nova capital a encruzilhada da grilagem e das articulações assassinas dos fazendeiros. E assim para o lembramos com a mão levantada abençoando a nova sede do secretariado e deixando o recado a história: “agora a CPT colocou as raízes em Goiânia, não pode mais sair.” (Boletim Informativo CPT, 1985, p. 7 in SOTELO, 2008, p. 89).

A homenagem a Dom Fernando demonstra a preocupação dele com as causas sociais, sobretudo ligadas a terra. Por ser Goiânia uma capital jovem na época em que foi arcebispo, os problemas eram muitos, porque havia muitos migrantes para a cidade e também para a região com interesses no plantio e criação de animais para comércio. A onda migratória e a posse da terra geraram muitos conflitos também em Goiás. Assim, como era um tema que também interessava a Dom Fernando, ele abriu as portas da Arquidiocese de Goiânia para receber o Encontro de Pastoral da Amazônia com o intuito de ser encaminhado algo concreto que atuasse nos conflitos por terra. Era de extrema urgência a atuação da Igreja nos conflitos por isso, na primeira reunião, ficou definida uma “Comissão de Terras”, pois havia um problema de conflitos de terras na Amazônia que precisava ser resolvido o mais rápido possível com uma intervenção enérgica. Essa “Comissão” era representada por bispos e padres que iriam agir num problema específico em relação à posse da terra. Depois de seis meses, o trabalho da “Comissão” ganhou força e foi consolidado o registro e batismo permanente da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O bispo emérito da Diocese de Goiás, Dom Tomás Balduino, considerado pai da CPT, assim disse:

A CPT foi fundada no meio da década de 70 (1975) considerada a década mais fecunda para o continente latino-americano no plano social, político, econômico e religioso. Sucedeu um verdadeiro Pentecostes em nossa Igreja que, mantendo a comunhão com a Igreja Universal, assumiu, de forma irreversível, a opção preferencial pelos pobres, os novos sujeitos da evangelização: os que tinham sido vítimas da dominação, os índios, os negros, os camponeses, os operários. (Boletim O Plantador, 1993 in SOTELO, 2008, p. 86).

Dom Tomás nos explica que a CPT foi fundada numa conjuntura eclesial onde a Igreja defendia os pobres da cidade e do campo para não continuarem sendo vítimas do domínio

político. No caso dos pobres do campo, a CPT nasceu como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, e teve um importante papel naquele contexto. Ajudou a defender as pessoas da crueldade daquele sistema de governo que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais e abriu caminhos para a superação dos problemas. Segundo MEDEIROS (1989, p. 112),

Seu eixo de trabalho era o apoio à organização popular: ‘os trabalhadores precisam organizar-se livremente, desde as formas mais localizadas de comissões ou associações até a constituição de partidos políticos que canalizem suas forças para organizar ou reorganizar a sociedade segundo suas aspirações’.

A autora afirma o propósito da CPT como pastoral comprometida com o povo marginalizado. Era um trabalho que proporcionava formação às pessoas para que elas se organizassem das diversas formas para lutar contra a opressão do Estado. Para isso, até mesmo partidos políticos poderiam ser criados como oposição ao sistema.

Em termos pedagógicos, na formação e organização dos camponeses e camponesas, a CPT bebeu nas fontes teóricas de pesquisadores que refletiam sobre a realidade do sistema de governo, dentre eles o grande mestre da educação escolar e popular Paulo Freire. A conjuntura política do regime militar que o país atravessava, e que vinha sendo construída desde o período da Revolução Industrial, exigia uma compreensão aguçada da realidade para que se conseguisse romper com as estruturas e fazer com que a sociedade saísse da condição de opressão. Esse processo era melindroso e poderia custar a vida das pessoas, por isso as ideias de Freire foram muito utilizadas nas formações de organizações populares de forma clandestina. Além disso, o educador tem um olhar diferenciado para a realidade que ultrapassa o campo teórico-formal e incide sobre as necessidades reais. Sendo assim, naquele tempo,

A preocupação de Freire é a de desenvolver uma pedagogia adequada a essa mudança e ele explicita não apenas este seu propósito mas também a conexão entre esta motivação básica do seu trabalho e sua interpretação da realidade: ‘diante das análises feitas... - diz ele - preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira’ que levasse em consideração o desenvolvimento econômico e a participação popular nesse desenvolvimento (PAIVA, 1986. p. 120).

Nessa clareza dos pensamentos de Freire e inspirada no Evangelho de Jesus de Nazaré, os posseiros da Amazônia foram os primeiros a receber atenção da CPT. Rapidamente a entidade estendeu sua ação para todo o Brasil, porque os lavradores, onde quer que estivessem, enfrentavam sérios problemas. Assim, a CPT foi se envolvendo também com os

atingidos pelos grandes projetos de barragens e, mais tarde, com os sem-terra, contribuindo para a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1985. Esse é considerado o filho primogênito da CPT, uma vez que esta tinha clareza na formação e organização dos trabalhadores para a criação de organizações autônomas de luta pela posse e permanência na terra. Uma Coordenadora¹³ do MST em Goiás, na abertura da XX Assembleia da CPT, em 2009 (dias 15 a 18 de outubro), na cidade de Hidrolândia, deu o seguinte depoimento: “A CPT é a mãe do MST e de outros movimentos sociais de luta pela posse e permanência na terra e, por isso, deve cuidar de seus filhos conduzindo-os da melhor forma possível. Quando for preciso, deve também puxar a orelha”. Esse depoimento revela que a CPT foi e é importante na caminhada dos movimentos sociais não para controlá-los, mas para apoiá-los enquanto Igreja dos menos favorecidos socialmente que sonham e lutam por um pedaço de terra. O MST se destaca no cenário nacional e internacional por ser o movimento de maior expressão pelo grande número de adeptos militantes que lutam diretamente pela terra e outros que estão no apoio, desde organizações, entidades de defesa dos direitos humanos a intelectuais orgânicos ligados às universidades. Por isso consegue se organizar em todo o país, realizando formação escolar e popular desde a ciranda infantil até a pós-graduação em parceria com instituições educacionais. Nas palavras de MORISSAWA (2001, p. 140),

[...] para organizar sua militância, tanto na luta pela terra como no desenvolvimento da produção, o Movimento bateu de frente com a realidade da baixa ou nenhuma escolaridade dos camponeses. Isso fez com que desse prioridade à educação dos acampados e dos assentados, como fator primordial para o sucesso de sua empreitada.

Percebemos, na citação, que, na época da criação do MST, o país apresentava um alto índice de analfabetismo que afetava em maior número as pessoas de classe social baixa. Essas pessoas aderiam ao movimento para buscar uma vida melhor e sair da pobreza que as afetava nas periferias das grandes cidades. Nessa caminhada do MST, milhares de famílias conseguiram um pedaço de chão e vivem em assentamentos da Reforma Agrária. A CPT é uma parceira no apoio e acompanhamento do MST e outros movimentos de luta pela terra. Fica claro que a CPT não é movimento, mas uma Pastoral Social da Igreja Católica que defende os direitos dos camponeses e camponesas pela posse da terra e na terra, para que

¹³ Rosana Cebalho Fernandes, coordenadora Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina Goiás, é Pedagoga e Especialista em Educação do Campo pela UNB. Autorizou a publicação do depoimento em 5/6/2012 (Ver e-mails no anexo 2).

tenham vida e vida em abundância (Jo, 10:10).¹⁴ O seu papel é de assessoria e apoio aos movimentos sociais com o cuidado de não direcionar as suas ações. Dessa forma contribui para a articulação de experiências das organizações, proporcionando o surgimento de outras organizações. O autor FERNANDES (2005, p. 280) diz assim:

Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios.

A citação descreve a função dos movimentos sociais a partir da conquista de espaços territoriais, ou seja, a identidade está diretamente ligada a uma atividade que cria relações de interesses comuns. Nesse caso, fica a indagação se a CPT é ou não uma pastoral socioterritorial e socioespacial. Ainda nessa perspectiva, FERNANDES (2005, p. 280) continua a conceituar os movimentos sociais, desta vez dizendo que “As igrejas podem ser movimentos socioespaciais e ou movimentos socioterritoriais, dependendo das relações sociais com as quais trabalham, podem ser agências de mediação ou defender seus próprios interesses.” Partindo das ideias do autor, a CPT pode ser considerada uma agência de mediação, logo sua ação não é na defesa de si, mas na dos movimentos sociais do campo. Na prática, a CPT não realiza ações para si própria com o interesse de defender um território para sua perpetuação, mas defende os territórios dos diversos movimentos sociais do campo para a perpetuação destes.

Uma vez definido o papel da CPT, que é o de defender os interesses dos movimentos sociais do campo, o desafio estava na organização da terra garantida ou conquistada e nela sobreviver. Por isso, a Agricultura Familiar mereceu um destaque especial no trabalho da entidade, tanto na organização da produção, quanto na comercialização. Na definição de Ivo Poletto, o primeiro secretário da entidade, "os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista". Essa reflexão se traduz na ideia de que a CPT desenvolve seu trabalho de acordo com os gritos que ecoam do campo, ou seja, os problemas que os camponeses enfrentam passam a ser os problemas da Pastoral e esta procura os meios para a resolução juntamente com aqueles. Isso se dá porque “A

¹⁴ Ler o Livro do Evangelho de João (10, 10-10) da Bíblia Sagrada.

realidade e os anseios dos trabalhadores vão definindo a missão e a tarefa da CPT.” (SOTELO, 2008, p. 87).

No período da ditadura, o reconhecimento e vínculo com a CNBB ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e a se manter. Mas, já nos primeiros anos, a entidade adquiriu um caráter ecumênico tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB¹⁵. Logo, “Apesar de uma relação às vezes tensa com a CNBB, a Pastoral da Terra oficializa-se em termos de CPT com um cunho mais ecumênico, enquanto serviço à causa dos camponeses e dos trabalhadores rurais” (SOTELO, 2008, p. 87). Esse processo do ecumenismo está calcado na Teologia da Libertação desenvolvida por alguns teólogos, dentre eles aqui no Brasil uma referência é Leonardo Boff¹⁶. Ele faz uma reflexão teológica que abrange os campos da Ética, Ecologia e da Espiritualidade, além de assessorar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e movimentos sociais como o MST. Trabalha também no campo do ecumenismo.

Por falar nas CEBs, elas foram o chão que a CPT pisou para fazer a formação. Mais uma vez aqui o trabalho nas CEBs precisou também beber e muito nas fontes de pesquisadores de metodologia da educação popular, como Paulo Freire, para não entrar em crise com a fé e, ao mesmo tempo, ser Igreja progressista comprometida com os problemas sociais. Isso porque

Ele conta que, certa vez, ainda muito pequeno, foi aos córregos e aos morros do Recife, nas zonas rurais, impulsionado por ‘certa intimidade gostosamente petulante com Cristo’, e imbuído de uma visão ‘adocicadamente cristã’. Chegando lá, a dramática e desafiante realidade do povo o remeteu a Marx, o que não o impediu de encontrar-se com Cristo nos becos da rua (GADOTTI, 1989, p. 78).

O autor leva-nos a interpretar o depoimento de Freire de que, como pensador social, acredita que ser cristão não é ser reacionário, e ser marxista não significa ser um burocrata desumano e os cristãos devem rejeitar a exploração. Remetendo essa interpretação ao período do regime militar, a CPT e outras experiências de formação de bases seguiram os princípios

¹⁵ No dia 31 de outubro, comemora-se a Reforma Luterana. Nesta mesma data, em 1517, Martinho Lutero pregou às portas da Catedral da cidade de Wittenberg, na Alemanha, as 95 teses que marcam o início do movimento do qual nasceu a Igreja Luterana. (Fonte: <http://www.ielb.org.br/>, acesso em 6/6/2012).

¹⁶ Leonardo Boff nasceu em Concórdia, Santa Catarina, em 14 de dezembro de 1938. [...] Cursou Filosofia em Curitiba-PR e Teologia em Petrópolis-RJ. Doutorou-se em Teologia e Filosofia na Universidade de Munique-Alemanha, em 1970. Ingressou na Ordem dos Frades Menores, franciscanos, em 1959. Durante 22 anos, foi professor de Teologia Sistemática e Ecumênica em Petrópolis, no Instituto Teológico Franciscano. (Fonte: <http://www.leonardoboff.com/>, acesso em 6/6/2012).

de que todos os cristãos comprometidos deveriam empregar a fé em favor de causas sociais, para a libertação de qualquer situação de opressão, para que um pequeno grupo de privilegiados não ficasse no poder e ditasse normas a serem cumpridas.

Com o passar do tempo, o trabalho da CPT adquiriu, em cada região, uma tonalidade diferente de acordo com os desafios que a realidade apresentava sem, contudo, perder de vista o objetivo maior de sua existência: ser um serviço pastoral à causa dos camponeses, sendo um suporte para a sua organização. O homem e a mulher do campo definem os rumos que querem seguir, os objetivos e metas da CPT. Esta os acompanha, não cegamente, mas com espírito crítico. É por isso que a CPT conseguiu, desde seu início, manter a clareza de que os protagonistas desta história são os camponeses e camponesas e, junto com outros parceiros, que são os movimentos sociais e sindicais, foi descobrindo que a produção de alimentos no campo precisava ser saudável, o meio ambiente tinha que ser respeitado e que a água é um bem finito. As atenções, então, se voltaram para a ecologia. Esse novo olhar para a ação pastoral da CPT fez com que também fosse voltada a atenção para a sua essência, para não perder de foco o porquê da sua criação, ou seja, o objetivo geral de sua existência. Assim construiu, em 2001, a sua missão para ter um referencial pastoral de seu trabalho. O texto diz assim:

“Convocada pela memória subversiva do Evangelho da vida e da esperança, fiel ao Deus dos pobres, à terra de Deus e aos pobres da terra, ouvindo o clamor que vem dos campos e florestas, seguindo a prática de Jesus,

A CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo.

A CPT reafirma seu caráter pastoral e retoma, com novo vigor, o trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, como convivência, promoção, apoio, acompanhamento e assessoria:

Nos seus processos coletivos de conquista dos direitos e da terra, de resistência na terra, de produção sustentável (familiar, ecológica, apropriada às diversidades regionais).

Nos seus processos de formação integral e permanente, a partir das experiências e no esforço de sistematizá-las; com forte acento nas motivações e valores, na mística e espiritualidade.

Na divulgação de suas vitórias e no combate das injustiças, sempre contribuindo para articular as iniciativas dos povos da terra e das águas e buscando envolver toda a comunidade cristã e a sociedade, na luta pela terra e na terra; no rumo da ‘terra sem males’¹⁷”.

Uma vez construído o texto da missão, este deu suporte para que fossem definidas e também norteadas as linhas de trabalho, seguindo três grandes eixos: Terra, Água e Direitos. Embora seja difícil separar um do outro, porque na verdade todos são direitos, é uma separação pedagógica do trabalho e, dentro dos eixos, há os temas transversais que são: relação de gênero, meio ambiente, educação do campo, juventude, bíblia, ecumenismo, reforma agrária, dentre outros. Por isso os eixos de trabalho defendem a dignidade humana dos trabalhadores da terra e da água, quilombolas e indígenas e visa, sobretudo, à defesa de seus direitos. Direito a terra e à permanência nela, ao trabalho, ao acesso à água, direitos trabalhistas e à dignidade humana. Pedagogicamente, assim são descritos pela CPT os eixos de trabalho:

No Eixo Terra, o lema é “Os vários significados da terra”, porque o homem e a mulher do campo estabelecem com a terra uma relação diferente da lógica dos grandes mercados. Dela se tira o sustento e se estabelece a convivência com o meio ambiente. A terra é para o trabalho. Já sob a ótica capitalista, ela é vista como reserva de valor e geradora de lucros, é para a exploração. Essa reflexão, atribuindo a terra significados distintos - de trabalho e de exploração -, foi feita pela CPT no final da década de 70 e incorporada pelo documento "Igreja e Problemas da Terra"¹⁸, produzido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1980.

A ação da CPT junto aos camponeses e camponesas se dá em diversos âmbitos. A que ganhou maior destaque foi a defesa do direito dos trabalhadores a terra, sobretudo posseiros e sem-terra. Só que a democratização do acesso a terra passa pela quebra do latifúndio, por isso a CPT sempre defendeu e se envolveu diretamente com as diversas lutas e manifestações em favor da Reforma Agrária. Também se preocupa com a permanência do agricultor na terra e desenvolve ações na busca de alternativas de sobrevivência para o homem e a mulher do campo, apoiando iniciativas e políticas agrícolas nesse sentido. O uso da terra, contudo, deve sempre vir acompanhado da defesa do meio ambiente. A CPT ainda tem centrado sua atenção na produção orgânica e ecológica, na convivência respeitosa com os diversos ecossistemas e

¹⁷ Texto elaborado em novembro de 1998 por agentes que participavam da CPT há mais de dez anos e revisto e aprovado durante o I Congresso da CPT, realizado em Bom Jesus da Lapa - Bahia em 2001.

¹⁸ Documento aprovado pela 18ª Assembléia da CNBB em Itaiçi, São Paulo, em 14 de fevereiro de 1980. (Fonte: <http://arquiocesedecampogrande.org.br/arq/formacao/formacao-igreja/documentos-da-cnbb/2611-doc-17-cnbb-igreja-e-problemas-da-terra.html>, acesso em 6/6/2012).

no combate ao desmatamento indiscriminado, às queimadas e ao uso de agrotóxicos. Nessas atividades, a CPT caminha com os diversos movimentos sociais do campo apoiando suas ações e se somando a eles em suas lutas e reivindicações, até porque “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” (FREIRE, 1979, p. 28).

Já o Eixo Água tem como lema “Em defesa da água”. Desde os seus primeiros anos de atuação, a CPT se preocupa com a questão da água. Os esforços iniciais foram dirigidos às famílias expulsas de suas terras devido à construção de grandes barragens como a Itaparica, no Rio São Francisco, e Itaipu, no Rio Paraná. Na região amazônica, a CPT ajudou os ribeirinhos enfrentarem a difícil situação da pesca predatória praticada por grandes empresas. Foi desenvolvido um importante trabalho de preservação dos rios e lagos. O projeto ganhou o reconhecimento público, inclusive do IBAMA. Mas foi a partir da Assembleia Nacional, realizada em 1999, que a água começa a ser definida como um dos grandes eixos de ação da CPT. Ela passa a ser vista sob muitos ângulos:

- a seca do Nordeste com as diversas alternativas de convivência com o semi-árido e com ações de captação de água de chuva;
- a morte, poluição e assoreamento dos cursos d’água;
- os projetos de hidrovias, como as do Araguaia/Tocantins e do Pantanal, que alteram profundamente o equilíbrio ecológico destas bacias;
- o esgotamento do lençol freático em muitas regiões devido, sobretudo, à irrigação de lavouras de forma irracional;
- a construção de centenas de barragens para construção de hidrelétricas que afetam as populações ribeirinhas e o meio ambiente;
- a legislação dos recursos hídricos com as políticas públicas que sinalizam na direção da privatização destes recursos.

A água foi assumida enquanto linha de trabalho definitivamente pela CPT em seu 1º Congresso, realizado em Bom Jesus da Lapa – BA, em 2001. Uma das decisões era propor à CNBB que a água fosse tema de uma futura “Campanha da Fraternidade¹⁹”. O desejo se concretizou na Campanha de 2004. A CPT acabou sendo uma das principais responsáveis

¹⁹ A Campanha da Fraternidade surgiu durante o desenvolvimento do Concílio Vaticano II (1962-1965). A cada ano, desde 1964, a Igreja no Brasil propõe a todos os cristãos a Campanha da Fraternidade (CF). Essa campanha desenvolveu-se mais intensamente durante a Quaresma, mas, aos poucos, seu tema foi sendo refletido e engajado dentro da vida da Igreja durante todo o ano. É sempre um tema bem concreto, através do qual somos convidados a reconsiderar, sobretudo, nossas atitudes para com o próximo, dando dimensão concreta à nossa conversão pessoal e à de nossas comunidades de Igreja. (Fonte: <http://www.catequizar.com.br/texto/colunas/juberto/14.htm>, acesso em 30/5/2012).

pela elaboração dos textos desta Campanha. Mas há ainda muito desconhecimento da política sobre a água, sobre os impactos do agronegócio, do drama da água destruída, privatizada no cerrado, da destruição de nascentes, da poluição e desertificação geradas. O desafio para a CPT é o de popularizar todas estas questões, de colocar na agenda de governos do Brasil que a água é um bem público para todos, não apropriável para interesses econômicos.

O último Eixo, Direitos Humanos, assume como lema “Dignidade humana” e passa a ser defendido para que os direitos sejam conquistados e garantidos, sendo que uma das ações desenvolvidas pela CPT é a de apoiar a organização dos trabalhadores. Nesse sentido, a CPT também promove cursos e encontros, procurando divulgar em linguagem popular os direitos das diferentes categorias de trabalhadores da terra, para que eles possam reivindicá-los. A denúncia da violação dos direitos primordiais da pessoa humana é um trabalho diário e efetivo. Essa atuação foi assumindo um caráter científico com a publicação, todos os anos, do Caderno Conflitos no Campo Brasil²⁰, que tem conquistado o respeito dos movimentos sociais, autoridades governamentais, acadêmicos e de pesquisadores.

Outro campo de defesa dos direitos humanos é a denúncia e o combate sistemático ao trabalho escravo. Para acompanhar esta realidade de perto, a CPT criou, em 1997, a campanha nacional de combate ao trabalho escravo com o tema “De Olho Aberto para não Virar Escravo”. Assim, atua junto aos trabalhadores assalariados e aos boias-frias que conseguiram, por algum tempo, ganhar destaque da imprensa e sociedade nas suas mobilizações, mas, atualmente, enfrentam dificuldade de organização e articulação. Além destes há ainda os “peões” submetidos, muitas vezes, às condições análogas à escravidão. A denúncia das violações dos direitos dos trabalhadores da terra, bem como a defesa das vítimas destas acarretam para os agentes da CPT ameaças, perseguições e até a morte.

Hoje a CPT incorporou à sua luta pelos direitos humanos os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Dessa forma mantém relações estreitas com diversas entidades de direitos humanos como a Terra de Direitos²¹, Justiça Global Brasil²², Comissão de Justiça e

²⁰ Esse Caderno começou a se publicado pela CPT em 1985 e os dados começaram a ser sistematizados e publicados como forma de denunciar a realidade dos conflitos por terra. Desde então, todos os anos, a entidade publica o livro Conflitos no Campo Brasil, onde se registram os conflitos por terra - violências como despejos e expulsões - e os números da violência contra pessoa, como assassinatos, ameaças de morte, prisões. (Fonte: <http://www.cptnacional.org.br/>, acesso em 4/1/2012).

²¹ A Terra de Direitos atua na defesa e promoção dos direitos humanos, principalmente dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A organização surgiu em 2002 e trabalha com casos encaminhados por movimentos sociais e organizações da sociedade civil que envolvam situações de violação aos direitos humanos.. (Fonte: <http://terradedireitos.org.br/sobre/>, acesso em 2/6/2012).

²² A *Justiça Global* é uma organização não governamental de direitos humanos que trabalha com a proteção e promoção dos direitos humanos e o fortalecimento da sociedade civil e da democracia. (Fonte: <http://global.org.br/sobre/>, acesso em 25/5/2012).

Paz da Ordem Dominicana²³ e outras. A CPT se insere ainda na Plataforma Brasileira dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais - Dhesca Brasil²⁴ e faz parte do Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar²⁵.

Finalmente, os direitos humanos defendidos pela CPT permeiam todo o seu trabalho. Em sua ação, explícita ou implicitamente, o que sempre está em jogo é o direito do trabalhador em suas diferentes realidades de tal forma que se poderia dizer que a CPT é também uma Entidade de defesa dos Direitos Humanos ou uma Pastoral dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras da terra.

Em cada região, o trabalho da CPT adquiriu uma expressividade diferente, de acordo com os desafios que a realidade apresentava, sem, contudo, perder de vista o objetivo maior de sua existência: ser um serviço à causa dos camponeses e camponesas no suporte para a organização. Assim, são eles que definem os rumos a serem seguidos, os objetivos e metas a serem cumpridos. A CPT faz o acompanhamento ao homem do campo não cegamente, mas com espírito crítico. Para melhor prestar seu serviço pastoral, a CPT abrange todo o território nacional e o faz com autonomia conforme organograma abaixo:

²³ A partir do Concílio Vaticano II e sobretudo da Conferência Episcopal de Medellín, o esforço de renovação e volta às fontes nos levaram a um novo modelo de Igreja, mais popular, mais participativa, mais comunitária, sobretudo mais evangélica, e que se caracteriza pela opção preferencial pelos empobrecidos. (Fonte: <http://www.dominicanos.org.br/index.php/nossa-missao>, acesso em 20/3/2012).

²⁴ Plataforma Dhesca Brasil é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (doravante abreviados em Dhesca), visando ao fortalecimento da cidadania e a radicalização da democracia. (Fonte: http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=46&Itemid=108, acesso em 3/1/2012).

²⁵ O Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional (FBSAN) é hoje uma articulação de entidades, movimentos sociais da sociedade civil organizada, indivíduos e instituições que se ocupam da questão da segurança alimentar e nutricional. Criado em 1998, em sua trajetória de existência inseriu-se em redes mundiais relacionadas com o tema da segurança alimentar (Rede de Segurança Alimentar e Cidadania dos Povos de Língua Portuguesa; Fórum Global de Segurança Alimentar e Nutricional; Rede Internacional para o Direito Humano à Alimentação (FIAN); Rede Interamericana de Agricultura e Democracia (RIAD); e Aliança Mundial para Nutrição e Direitos Humanos (WANAHR), que articulam a sociedade civil e promovem, em alguns casos, ações conjuntas com governos e organizações intergovernamentais. (Fonte: <http://www.asbran.org.br/sitenovo/asbranemAcao.php>, acesso em 5/5/2012).

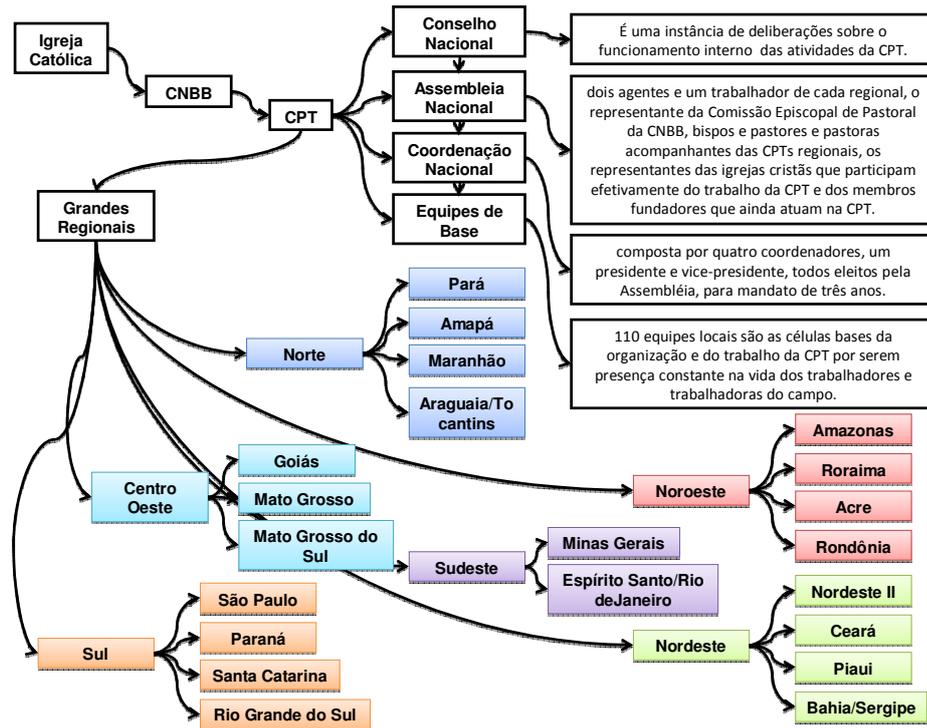


Figura 1
Fonte: Arquivo do autor

De acordo com o organograma, a CPT é uma Pastoral da Igreja Católica ligada à CNBB. Todo o trabalho acontece a partir de instâncias, a começar pela Assembleia Nacional que é de decisão primeira da CPT e é realizada anualmente. Nela participam os membros da Coordenação Nacional, dois agentes e um trabalhador de cada regional, o representante da Comissão Episcopal de Pastoral da CNBB, bispos e pastores e pastoras acompanhantes das CPTs regionais, os representantes das igrejas cristãs que participam efetivamente do trabalho da CPT e dos membros fundadores que ainda atuam na CPT. A cada quatro anos, é realizado o Congresso nacional que possui caráter celebrativo. Nele são definidos os grandes Eixos de ação da CPT e é composto por trabalhadores, que precisam ser maioria, e por agentes da CPT.

Na parte diretiva da instituição, há a Coordenação Nacional, sendo esta uma instância executiva e, por isso, é composta de quatro coordenadores, um presidente e vice-presidente que são bispos, todos eleitos pela Assembleia para mandato de quatro anos. Alguns coordenadores residem em Goiânia e atuam junto à Secretaria Nacional com sede própria na mesma cidade. Outros continuam residindo nos regionais onde já atuavam quando foram eleitos, dedicando parte do seu tempo às atividades nacionais.

A CPT possui 21 Regionais que correspondem basicamente aos Estados da Federação, com exceção da regional Nordeste, que abrange os estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Norte; Bahia, da qual faz parte também Sergipe, Espírito Santo que integra o

Rio de Janeiro. Ainda tem a CPT Goiás, que abrange o Distrito Federal e Araguaia/Tocantins que cobre o estado do Tocantins e a região Norte Araguaia do Mato Grosso que corresponde à Prelazia de São Félix do Araguaia. Cada regional tem uma coordenação, eleita em Assembleia de acordo com o Regimento Interno, e um Conselho Regional que atuam nas secretarias regionais com sedes geralmente nas capitais dos Estados. Há, ainda, algumas CPTs que possuem uma coordenação ampliada, mas todas se articulam com o Regional da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do qual fazem parte. Elas articulam-se ainda com as diversas organizações de trabalhadores do campo. Cada CPT Regional é composta por equipes de base, ou locais, que fazem o acompanhamento direto junto aos camponeses e suas organizações. Os regionais da CPT atualmente são: Acre, Amapá, Amazonas, Araguaia / Tocantins, Bahia, Ceará, Espírito Santo/Rio de Janeiro, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Nordeste II, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

O trabalho de base acontece nas Equipes Locais que são as células bases da organização e do trabalho da CPT, por serem presença constante na vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Elas acompanham os diversos grupos de trabalhadores e apoiam sua organização. As equipes, em sua maioria, são formadas por agentes voluntários. Muitas ainda estão vinculadas às regionais da CPT e outras são equipes diocesanas, ligadas às pastorais das Dioceses. Todas, igualmente, fazem parte do corpo da CPT. No total são 110 equipes.

Os regionais, em razão das problemáticas comuns enfrentadas e da proximidade, não seguindo a divisão geográfica do IBGE, articulam-se através das Grandes Regiões (GR) que são: GR Noroeste: Regionais Amazonas, Roraima, Acre e Rondônia; GR Norte: Regionais Pará, Amapá, Maranhão e Araguaia/Tocantins; GR Nordeste: Regionais Nordeste, Ceará, Piauí e Bahia/Sergipe; GR Sudeste: Regionais Minas Gerais e Espírito Santo/Rio de Janeiro; GR Sul: Regionais São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; GR Centro-Oeste: Regionais Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Essa forma de organização da CPT no território nacional permite a articulação desde as equipes de base até a secretaria nacional, fazendo com que o trabalho siga uma linha pastoral de unidade que atenda de fato às necessidade dos camponeses e camponesas.

1.2. A CPT e seu plano nacional de formação

Segundo o Plano Nacional de Formação da CPT (Ver anexo 3), esta é uma Pastoral ativa e atenta às mudanças na sociedade do campo e cidade, por isso passa por constantes

processos avaliativos que visam a readequar o serviço pastoral aos desafios emergentes nas conjunturas atuais. Os contextos que envolvem a vida e a caminhada do campesinato e, reflexivamente, da própria CPT não desafiam somente o serviço, mas, sobretudo, a capacidade de consciência, compreensão e conhecimento. É bom frisar o “com” que caracteriza etimologicamente estas três atitudes: com efeito, não há ciência verdadeira que não seja marcada não só pela dimensão coletiva da sua construção, mas também pela comunhão com todos os aspectos da realidade, fugindo assim de todo tipo de reducionismo econômico, sociológico ou político. Este é o campo específico da formação dos agentes da CPT que continua com a convicção de que os “saberes e olhares” dos povos do campo constituem “a roda traseira da bicicleta da CPT” (FUCHS, 2002, p.59).

Assim, a avaliação reafirma o protagonismo do campesinato como paradigma irrenunciável da CPT: ao centro da nossa escuta e do nosso serviço, está a vida das camponesas e dos camponeses deste País, seus sofrimentos, suas esperanças, sua resistência, suas lutas por terra e justiça, suas culturas, seus saberes, sua sensibilidade, seu cotidiano. Isso leva a CPT a ter esperança no seu trabalho educativo junto aos camponeses, para que estes saiam da condição de exploração e passem a viver como sujeitos de sua história. De acordo com Freire (1979, p. 30), “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar”. O autor eleva o grau de esperança daqueles e daquelas que se consideram educadores e afirma que o sabor da educação está na esperança. Mesmo que haja demora nos resultados, a esperança deve guiar o trabalho, não como utopia, mas no sentido de que a mudança é possível. Conclui a ideia destinando suas intenções aos camponeses e chama a atenção dos que os acompanham para não perderem a esperança, porque, no dia em que isso ocorrer, devem buscar outro meio de sobrevivência.

Ainda nas ideias de Freire, a CPT está sempre atenta às mudanças que afetam o campesinato, os movimentos sociais, o Estado, as Igrejas e a Vida da Terra. Tais mudanças obrigam a renovar a missão e, ao mesmo tempo, a reafirmar o papel fundamental que a formação tem para a construção da unidade da CPT tanto nas práticas da construção coletiva do conhecimento quanto na partilha de valores, motivações evangélicas e metodologias rumo a Terra sem males. Nesse sentido, o Plano Nacional de Formação objetiva oferecer sustentação teórica mais adequada à vivência dos processos socioculturais desafiadores da realidade contemporânea, por meio da pesquisa e da análise sistemática das realidades enfrentadas pela CPT.

A concepção de formação na CPT parte da experiência que brota da luta pela terra e pelos territórios e de sua sistematização. Compreendida como um processo permanente, dialético e abrangente de construção coletiva do conhecimento a partir das experiências, essa formação ocorre para que seus/suas agentes, ouvindo o clamor que vem dos campos e florestas, convocados/as pela memória subversiva do Evangelho, reafirmem-se e se fortaleçam na missão pastoral e ecumênica, solidária e inclusiva, educativa e transformadora própria da CPT junto aos camponeses e camponesas, para que eles construam sua autonomia e sejam protagonistas de sua libertação.

O plano nacional de formação da CPT propõe para os anos de 2011 a 2014 um processo de formação para: primeiro, constituir-se uma práxis (nova prática ou prática refletida: resultante de prática – teoria – prática) e que vise a oferecer sustentação teórica adequada à vivência dos processos socioculturais, por meio da pesquisa e da análise sistemática das realidades enfrentadas pela CPT; segundo, buscar conhecer, na sua diversidade, as motivações e o imaginário popular, os valores éticos e a fé do povo do campo; terceiro, para que os/as agentes da CPT, seguindo a prática de Jesus de Nazaré, possam rever, renovar e aprimorar seu compromisso com a educação popular, objetivando estimular e reforçar a participação dos camponeses e camponesas nas ações sociais, políticas, culturais, religiosas, ambientais, etc., tendo como meta a autonomia e a libertação.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS E O TRABALHO DA CPT NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA NO CAMPO

Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo... Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho.

- ERIC HOBSBAWM - Tempos interessantes -

Para entendermos a realidade atual do Estado de Goiás, recorreremos aos antecedentes históricos da formação do povo goiano, trazendo de forma breve a chegada dos bandeirantes em busca de riquezas minerais, a escravização e expulsão dos indígenas, a decadência desse regime e a mudança para a atividade agropecuária. Nesse sentido, apresentamos os povos que habitam o campo no século XXI e os desafios da CPT para realizar o trabalho numa conjuntura onde o agronegócio é incentivado pelo Estado em detrimento dos modos de produção dos pequenos agricultores. Para contrapor-se a essa realidade, o trabalho da CPT em Goiás se dá numa reflexão sobre o Estado na criação das políticas públicas de garantia dos direitos. Assim a educação escolar é uma bandeira de luta para o acesso a terra pelos camponeses bem como a sua permanência nela.

2.1 Antecedentes da formação do povo goiano

Antes de se tornar o Estado de Goiás, todo o território era ocupado pelos indígenas Goyazes e tantos outros que, mais tarde, deram nome oficial ao estado. Os indígenas viviam em paz com a natureza e dela extraíam somente o necessário para a sobrevivência. Nunca eles imaginavam que um dia haveria invasores em suas terras em busca de riquezas e para isso estavam dispostos a ceifar vidas. Esses invasores são os chamados bandeirantes que vieram de São Paulo em busca de riquezas minerais no final do século XVII. Não só em Goiás houve a invasão deles, mas também em outras partes do país. Para isso capturaram, escravizaram e mataram milhares desses indígenas. Os que escaparam a essa situação tiveram que fugir para bem longe. Depois, trouxeram os negros de outras partes para trabalhar em regime de escravidão nas minas. Nas regiões onde era encontrada uma mina de ouro, era fundada uma vila que depois se desenvolvia e virava cidade. O contato com os índios nativos e os negros foi fator decisivo na formação da cultura do Estado, deixando como legado principal cidades

históricas como Corumbá, Luziânia, Pirenópolis e Goiás, antiga Vila Boa e posteriormente capital de Goiás, dentre outras. Esses patrimônios carregam marcas das injustiças causadas outrora por seus fundadores através das casas, dos prédios, praças, monumentos, museus, ruas, etc. É a memória das injustiças que precisa ser denunciada e combatida sempre, de acordo com Eric Hobsbawm, porque, caso contrário, “o mundo não vai melhorar sozinho”.

A exploração das riquezas em terras goianas foi abundante. Todo o ouro que a natureza levou milhões de anos para produzir foi explorado em cerca de 70 anos, segundo historiadores, tanto que, por volta de 1760, o trabalho dos escravos já não rendia quase nada nas bateias, no final do dia. O enfraquecimento dessa atividade, que até então girava a economia do Estado, fez com que Goiás entrasse em decadência. A situação ficou pior porque houve uma emigração enorme de pessoas para outros lugares. Dessa forma, a comunicação, o transporte, o comércio e as vilas ficaram completamente em situação de abandono. Restou às pessoas que estavam já enraizadas redescobrir outra vocação para a sobrevivência. Com a enorme quantidade de terra, sol, água dos rios e chuvas abundantes, o caminho foi a pecuária e a agricultura de subsistência. Mais tarde, já no século XX, a atividade agrícola cresceu e houve um enorme investimento nesse setor por agricultores vindos de outros estados. Esse movimento acelerou o plantio, de sorte que,

[...] se até as décadas de 1950 e 1960 havia a concentração da produção em áreas de mata fechada e nas margens dos rios, após algumas pesquisas viu-se a possibilidade da utilização dos solos do cerrado nessa produção (MAIA, 2005, p. 93). Desse modo é que a partir de algumas correções de solos como a calagem, adição de calcário visando o ajustamento do ph do solo, emerge em Goiás uma enorme fonte de riquezas: o cerrado. (FERNANDES, 2008, p. 67).

Uma vez que o cerrado propiciava as condições adequadas para o plantio com a ajuda da ciência, o Estado foi se desenvolvendo com a influência de outras regiões do país. A população também cresceu e os povos autóctones foram sentindo no tempo as mudanças. Essa história pode ser elucidada numa breve passagem de um artigo de Brandão *apud* OLIVEIRA; MARQUES (2004, p. 126) que diz assim:

Então, os goianos locais vão rastrear o tempo da fartura, o tempo da solidariedade, que é o tempo dos antigos, como eles falam e, de repente, chega o tempo da ambição, que coincide com a chegada dos mineiros. Interessante que pesquisas mais recentes mostram que vem depois o tempo da “Besta Fera”, como dizia Otávio Velho, que é o tempo das cobiças desbragada, que é a chegada dos paulistas e do capital paulista. Bom, quem vê o sudoeste Goiano, totalmente arrasado e com plantios intermináveis de

soja e o governo se orgulhando de que já é, ao lado de Mato Grosso, o maior produtor de soja que houve no Brasil [...].

A citação ilustra os impactos que a população goiana sofreu com a chegada de pessoas de várias partes do país com fins de desenvolver atividades que geram lucros, sobretudo a agricultura mecanizada. Também houve incentivos governamentais para que o centro e norte do país fossem ocupados o mais rápido possível por temer que outros países pudessem apropriar-se das terras. Segundo ARAÚJO (2009, p. 330),

Acredita-se que as mudanças em curso ao longo da primeira metade do século XXI no Estado de Goiás, tais como a substituição de uma economia mineradora por uma de base agropastoril, implantação da estrada de ferro, transferência da capital, a Marcha para o Oeste, criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás e incentivo governamental à ocupação das terras do Centro-Oeste contribuíram para uma transformação nos modos de reprodução social do trabalhador rural. É possível depreender que o desenvolvimento de comunicação de Goiás e o restante do país, assim como a viabilização de ocupação do território goiano foi possibilitada a partir de 1913 pela implantação da rede ferroviária em Goiás, fato que representou uma dinamização entre o Estado e o restante do país, e também orientou uma reconfiguração das formas de reprodução social do trabalhador rural.

A autora faz um recorte na história de formação do Estado de Goiás com o processo de modernização na sua comunicação com o restante do país e os impactos que isso traz para a população rural que, até então, cultivava uma cultura de ligação muito forte com a terra. Dada a história de formação do povo no Estado, parafraseando ainda a autora, este era considerado, até a Primeira República, como isolado, de difícil acesso e pouco adequado para o desenvolvimento da vida civilizada. A situação mudou quando Brasília foi construída como capital do país e, posteriormente, Goiânia também seria construída como sede do poder em Goiás. De acordo com PIETRAFESA (2002, p. 56),

A construção de Brasília e a conseqüente instalação do Distrito Federal contribuíram significativamente para a atração de contingentes populacionais em direção a Goiás, já a partir dos anos 1950, e posteriormente para todo o Centro-Oeste. Anteriormente, a construção da cidade de Goiânia, no início da década de 1930, para sediar a nova capital do Estado, também contribuiu na ocupação populacional da Região. No entanto, a “abertura de fronteiras agrícolas”, em momentos históricos distintos, é o principal fator de ocupação e desenvolvimento da Região, que contou, ainda, com forte ação do Estado como mola propulsora desse movimento.

O rápido aceleramento populacional e as mudanças sociopolítica e econômica colocaram Goiás no centro das atenções para o investimento do capital. A educação, neste

contexto, seguia os moldes do que ocorria em outros estados com as escolas isoladas das primeiras letras e formação de mão de obra. No período do Estado Novo (1930-1945), a região Centro-Oeste é incluída em um projeto desenvolvimentista denominado “Marcha para o Oeste”. É quando inúmeras empresas e trabalhadores são incentivados a adentrar, sobretudo, os estados de Goiás e do Mato Grosso com a finalidade única de cultivar grandes lavouras. A região foi escolhida como terreno privilegiado para acolher os projetos de implantação de modernização da agricultura, pois, segundo os seus mentores, o cerrado era uma vegetação mais fácil de ser derrubada e o solo plano. Para CANEZIN e LOUREIRO (1994, p. 83),

A educação rural era defendida como forma de fazer do homem unidade produtiva e sempre romper com o atraso tecnológico da produção agrícola. Goiás, como um Estado agrícola que deveria inserir-se na lógica da expansão capitalista, deveria ser, por excelência, o *locus* de implantação do ensino rural.

Essa investida do Estado na ruralização do ensino deixa claro o propósito de formar mão de obra para o desenvolvimento mais eficaz de técnicas que aumentavam a produção e fortalecia o capital. Curioso é que começou nesse período um movimento em defesa do ensino rural no país, e Goiânia foi eleita para sediar parte de vários eventos que discutiram as metas para o ensino rural. Inclusive a formação de professores também seguiu essa lógica na Escola Normal. Isso porque “Pretendia-se, na ‘Marcha para o Oeste’, incorporar novas regiões e tornar setores agrícolas mais produtivos e sintonizados com as necessidades de expansão capitalista. A Escola Normal deveria, pois, formar professores mais afinados com estas exigências” (CANEZIN e LOUREIRO, 1994, p. 86).

Atualmente a história se repete, não através da demarcação da fronteira agrícola, mas pela ofensiva do agronegócio. Por ser uma região central, portanto, estratégica do ponto de vista geográfico, o Estado de Goiás oferece ainda abundância de terra e mão de obra barata para o desenvolvimento das monoculturas. Diante disso, tornou-se um dos Estados do país que mais recebeu investimento do agronegócio nesses últimos anos, principalmente no setor sucroalcooleiro e nas lavouras de soja.

A história dos vencedores em Goiás deixou rastros do coronelismo que insiste em perpetuar nos tempos modernos. O objetivo inicial dos bandeirantes, que era extrair ouro em abundância, foi alcançado. Hoje a exploração da riqueza das terras goianas se dá pelos “bandeirantes do agronegócio” que agem e enriquecem com a mão de obra de trabalhadores no campo que, muitas vezes, são submetidos a condições análogas à escravidão.

2.2 O campo goiano no século XXI e os povos que o habitam

O Estado de Goiás tem aumentado muito sua população nos últimos dez anos devido às atividades agrícolas e industriais das grandes e médias cidades. A rota da migração que antes era para a região Sudeste agora se volta para o Centro-Oeste. Por ter uma localização privilegiada, no centro do país, Goiás recebe investimentos não só de outros Estados, mas também do exterior. Com o olhar da economia e do capitalismo, os percentuais do rendimento das aplicações financeiras são satisfatórios. Por outro lado, a riqueza gerada não tem contribuído para a melhoria das condições de vida de sua população.

Com uma área de 341.289,5 km² e população de 5.849.105 habitantes (Senso IBGE 2010), desponta-se no cenário nacional como uma das regiões que mais recebem investimentos na área industrial, mas o grande propulsor da economia goiana continua a ser o agronegócio. O Estado lidera a produção nacional de tomate industrial e sorgo e ainda está entre os cinco maiores produtores nacionais de leite, algodão, carne, soja, milho e alho. O setor agropecuário é o responsável por 20,7% do Produto Interno Bruto (PIB) goiano. A composição da economia baseia-se na produção agrícola e na pecuária, no comércio e nas indústrias de mineração, alimentícia, de confecção, mobiliário, metalúrgica e madeireira. Na agricultura, destaca-se a produção de arroz, café, algodão herbáceo, feijão, milho, soja, sorgo, trigo, eucalipto, cana-de-açúcar e tomate. A criação na pecuária inclui 18,6 milhões de bovinos, 1,9 milhões de suínos, 49,5 mil bubalinos, além de equinos, asininos, ovinos e aves. Produz também água mineral, amianto, calcário, fosfato, níquel, ouro, esmeralda, cianita, manganês, nióbio e vermiculita. Todos os dados citados são do último senso do IBGE 2010.

A investida do agronegócio faz com que o Estado de Goiás apresente um panorama ambíguo do ponto de vista social, político e econômico, pois, ao mesmo tempo em que a economia cresce acima da média nacional, a população convive com um considerável índice de miséria e desemprego, fazendo com que apareça nas estatísticas como um dos Estados com maior número de migrantes no exterior.

Outra atividade que a cada dia conquista mais espaço é a mineração, que deve atrair recursos na ordem de R\$ 6,25 bilhões nos próximos cinco anos (Fonte: Diário da Manhã). Ocupa atualmente a 11^a posição entre os Estados do país que mais exportam, sobretudo, produções agrícolas de tipo industrial. Dos 15 principais produtos que o mercado exporta, 12 provêm do setor agroindustrial e representam 81% do total das exportações. Conforme a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado Goiás (FETAEG, 2011), as previsões de empregos possíveis para a colheita da cana-de-açúcar calcula-se de 25 para 30 mil pessoas

nos próximos anos. A maior parte dos trabalhadores migrantes vem da região Nordeste, uma das regiões mais pobres do país, principalmente dos Estados de Pernambuco, Maranhão e Piauí.

Devido a essa massa de trabalhadores que vem do Nordeste, o número de trabalhadores em situação análoga à escravidão aumentou. O Caderno Realidade e Conflitos no Campo, publicado pela CPT em 2010, mostra um aumento nas ocorrências de trabalho escravo em Goiás. Somente naquele ano, foram registradas 15 ocorrências, com 435 trabalhadores libertos e, nos últimos três anos, o Estado figura sempre entre os três primeiros colocados em números de trabalhadores em regime de escravidão moderna. Essa é uma realidade preocupante, pois os casos acontecem justamente nas atividades produtivas citadas acima, logo subsidiadas pelos recursos públicos. Com isto, infelizmente, o tão aclamado desenvolvimento agrícola de Goiás traz consigo a marca brutal, ilegal e maldita, do trabalho análogo à escravidão.

Paradoxalmente, as culturas agroindustriais levam as famílias estabelecidas no campo ao deslocamento para a cidade, pois inexistente uma política agrícola estadual que favoreça as condições para uma agricultura familiar, acompanhada de serviços como saúde, créditos, assistência técnica, qualidade na educação dos estudantes e transporte. A ausência dessas políticas acentua mais ainda o êxodo rural, principalmente por parte da juventude que é obrigada a deixar suas famílias e migrar para as médias e grandes cidades em busca de qualificação profissional. O campo vai dia a dia esvaziando e a população, com idade mais elevada. Esse fator é mais complexo porque grupos políticos que estão na gestão do Estado, bem como a maioria de parlamentares, têm íntima relação com o agronegócio e recebem doações vultosas para campanhas em períodos eleitorais. Isso faz com que fiquem atrelados aos agropecuaristas, beneficiando-os com políticas públicas, ignorando a agricultura familiar e não valorizando a cultura dos povos que moram no campo. Embora pesquisas comprovem a importância da agricultura familiar, o Estado de Goiás não tem nenhuma política que favoreça e incentive esse segmento.

Mesmo que o cenário não seja favorável aos povos que resistem em morar no campo, atualmente podemos fazer a seguinte classificação de acordo com seus espaços geográficos: assentamentos da reforma agrária são 269 criados, abrigando 13.477 famílias (Caderno Conflitos CPT 2010), pequenos e médios agricultores tradicionais, posseiros, agregados de fazendas, indígenas, quilombolas, Kalungas, arrendatários, meeiros e um contingente de 10 mil famílias acampadas em barracos nas beiras de rodovias à espera da posse da terra (Caderno Conflitos CPT 2010). Há ainda os povoados, vilarejos e distritos considerados pelo

IBGE como urbanos. Também queremos ressaltar aqui os camponeses que, embora morem nas cidades, vão todos os dias para o trabalho nas fazendas.

De acordo com dados do censo demográfico do IBGE de 2010, havia no meio rural, em Goiás, 317.441 homens (54,4%) e 265.633 mulheres (45,6%). Os dados do IBGE revelam que no total havia 583.074 pessoas residentes no campo, ou seja, daria uma cidade maior que Aparecida de Goiânia, a segunda maior do Estado. Na opinião de VEIGA (2003), a legislação deveria ser mudada para que esses dados de classificação do IBGE fossem considerados campo, pois assim facilitaria o desenvolvimento de atividades de renda de acordo com as potencialidades locais.

Dentre os povos que habitam o campo goiano, os assentamentos criados sofrem com falta de efetivação de políticas públicas como abertura e conservação das estradas, instalação de energia elétrica, assistência técnica de qualidade, saúde, educação, etc. Outro fator é que os assentamentos, em sua grande maioria, são criados em regiões de terras não propícias, com baixo teor de fertilidade, fora dos centros urbanos e sempre nas periferias do Estado. Um estudo do professor historiador Cláudio Maia da UFG revela que a maioria dos assentamentos está nas regiões norte e nordeste do Estado; logo, fora dos centros industriais e ausentes de infraestrutura adequada.

O campo goiano está habitado por insistência de famílias que querem a posse de um pedaço de terra como direito. Na visão da CPT, em parceria com os movimentos sociais, o campo é compreendido a partir do conceito da agricultura camponesa, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial e que não visa à natureza somente para o lucro na produção. De acordo com Carvalho e Costa in CALDART (2012, p. 26),

As unidades de produção camponesas, ao terem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para obtenção de lucro.

Na visão que os autores nos trazem do conceito das relações de produção no campo, este passa a ser um espaço emancipatório associado à construção da democracia e da solidariedade, de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. No século XXI, quando passamos por crises de diversas ordens, o campo ainda consegue agregar e preservar valores que estão esfacelados na vida familiar e social. Por isso “Terra é dignidade, é participação, é cidadania, é democracia. Terra é festa do povo novo que, por meio da mudança, conquistou a liberdade, a fraternidade e a alegria de viver” (DOM TOMÁZ BALDUÍNO, 2004, p. 25).

A citação deixa claro que a vida na terra conquistada é o renascimento para o povo. As perspectivas são aumentadas e a celebração da vida é infinita. Logo, mais do que um perímetro não urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde tira o sustento, comprometidos com a diversidade do trabalho e cultura. A educação escolar nesse contexto terá também especificidades que precisam ser incorporadas aos projetos político-pedagógicos, para que o campo e a cidade passem a ser dois polos de um contínuo, duas partes de um todo. Um precisa do outro e não podem se isolar, mas, antes de tudo, precisam articular-se, completar-se e alimentar-se mutuamente.

2.3 O trabalho da CPT em Goiás na defesa da educação e dos povos do campo

A Comissão Pastoral da Terra, conforme vimos na trajetória do seu nascedouro, possui abrangência nacional. Na sua organização, vimos que é dividida em Regionais para facilitar a atuação junto às comunidades de base. Aqui trataremos da realidade da CPT Regional Goiás que realiza trabalho de base no Estado desde 1976, ou seja, um ano depois da criação da Instituição. Cada Regional desenvolve seu trabalho de acordo com a realidade a que está exposta sem perder a unidade nacional que a CPT possui.

Em Goiás, ao longo dos anos que se passaram, a CPT procurou ser firme na missão do seu trabalho para fazer com que famílias camponesas pudessem ter uma vida digna num pedaço de chão. A formação, dentro dos seus três grandes eixos de ação (Terra, Água e Direitos Humanos), parte dos princípios da metodologia popular, por acreditar que o conhecimento é a principal ferramenta de libertação dos camponeses e camponesas. Segundo PELOSO (2002, p. 33),

A metodologia popular é aquela que se baseia na concepção dialético-dialogal-libertadora. Traduz-se, na prática, em estabelecer relações político-pedagógicas com grupos populares, facilitando-lhes a organização autônoma e o protagonismo, na incessante busca de condições dignas de vida e de um sentido libertário para a vida pessoal e coletiva.

Para o autor, a metodologia popular é um processo que só tem sentido se algo conflituoso está ocorrendo individual e coletivamente. É preciso reflexão e conhecimento para que se crie uma organização que busque a solução coletiva para os problemas. A educação escolar entra nesse processo, porque contribui para o aprofundamento da metodologia popular e causa mudanças significativas na vida das pessoas. O sentido da educação sobre o que leva

o ser humano a se instruir do conhecimento e qual o significado a ele atribuído é uma experiência que deve ultrapassar as barreiras físicas das escolas.

Nesse processo, a CPT contribui com a construção do conhecimento científico por meio da metodologia da educação popular e proporciona a criação de espaços de escolarização dos camponeses e camponesas. Uma contribuição do trabalho da CPT para a educação escolar é o apoio na criação e acompanhamento às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). As primeiras criadas em Goiás foram na década de 1990, por acreditar nessa proposta de educação concreta para a transformação individual e coletiva das comunidades camponesas, proporcionando, para jovens em nível médio e profissionalizante Técnico em Agropecuária, formação dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância. Atualmente há quatro Escolas em funcionamento: a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), no município da Cidade de Goiás; Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), no município de Orizona; Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU), no município de Uirapuru, e Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, no município de Padre Bernardo. Também há a contribuição da CPT para a criação de cursos superiores em Universidades públicas federais para assentados da reforma agrária para a “quebra do latifúndio do conhecimento”, conforme Miguel Arroyo. As experiências em Goiás foram os cursos de Pedagogia da Terra na Faculdade de Educação da UFG, em Goiânia (Licenciatura Plena em Pedagogia), com início em 2007 e concluído em 2010, e Direito Agrário (Bacharelado em Direito) também na UFG, Faculdade de Direito do Campus da Cidade de Goiás, com início em 2008 e concluído em 2012. Ambos funcionaram em alternância, ou seja, havia um tempo de aulas presenciais (tempo de estudo e reflexão) e outro de aplicação na prática dos conhecimentos (tempo comunidade). Esses cursos sofreram muita discriminação do poder público, social e até mesmo dentro das Universidades. O Curso de Direito Agrário foi alvo de muitos processos judiciais para o seu cancelamento com alegações de que não cumpria com as exigências e estrutura para o funcionamento de um curso de Bacharel em Direito. Logo, a educação do campo acontece sempre como rebeldia, teimosia dentro da esfera pública, a partir de movimentos sociais educativos ou não, num processo de construção de uma educação do campo que nasce dos povos do campo sem a perda da identidade e autonomia. Caso contrário, haverá um processo de crises que recairá no que WEIL chama de desenraizamento camponês. Para ela “O desenraizamento camponês foi, no decurso dos últimos anos, um perigo tão mortal para o país quanto o desenraizamento operário. Um dos sintomas mais graves foi, há sete ou oito anos, o despovoamento do campo prosseguindo em plena crise de desemprego” (WEIL, 2001, p. 76).

Na visão da autora, o camponês desenraizado é aquele que teve seu direito violado e sofreu um processo de espoliação. O sistema capitalista fez com que o camponês, no início da era industrial, se deslocasse do campo para as cidades em busca de oportunidades. Isso porque não teve acesso às políticas públicas que permitissem a reprodução da vida para a permanência no campo.

Em seu trabalho pastoral, a CPT Regional Goiás busca criar condições de proteção e garantia dos direitos do camponês. Atualmente realiza trabalho em seis Dioceses²⁶: Ipameri, Cidade de Goiás, Goiânia, Uruaçu, Formosa e São Luís de Montes Belos. Em cada Diocese há uma equipe que faz um planejamento anual do trabalho junto aos grupos de base que atinge diretamente famílias de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, pequenos agricultores tradicionais e assalariados do campo, mais fortemente como os do setor sucroalcooleiro. O trabalho coloca o camponês e a camponesa como sujeitos de suas conquistas, o que lhes dá legitimidade para as transformações sociais, políticas e econômicas. O mapa abaixo retrata a divisão das Dioceses em Goiás:



Figura 2 – Mapa das Dioceses do Estado de Goiás

Fonte: Site da CNBB Regional Centro Oeste (www.cnbbco.org.br), acesso em 17/2/2012.

²⁶ Em algumas formas de cristianismo, uma Diocese (do grego antigo διοίκησις, *dióikēsis*, pelo latim *diocēsis*) é uma unidade territorial administrada por um bispo. É também referida como um *bispado*, *Área Episcopal* ou *Sede episcopal* (como na Igreja Metodista). A diocese é a unidade geográfica mais importante da organização territorial da Igreja. Na Igreja Católica e Comunhão Anglicana, uma importante diocese é chamado de uma *arquidiocese* (geralmente devido à sua dimensão ou importância histórica), que é governada por um arcebispo, que pode ter autoridade metropolitana sobre outras dioceses. No catolicismo, o Papa cria as dioceses em todo o mundo e escolhe os seus bispos.

Nos últimos cinco anos, a CPT tem centrado seus esforços nas Dioceses descritas no mapa, para o desenvolvimento de uma campanha intitulada “Diversificação da Produção de Alimentos e em Defesa do Cerrado”. Para a campanha ser efetivada e haver clareza sobre as atividades a serem desenvolvidas, foram construídas as linhas de ações da CPT durante a XXI Assembleia ocorrida em Hidrolândia nos dias 15 a 18 de outubro de 2009. As linhas de ações (Ver no anexo 4) abrangem temas norteadores.

A primeira linha é implementar ações em defesa do Cerrado e lutar para aprovação da PEC 115/150 de 1995 que o reconhece como patrimônio de preservação nacional. Entre as propostas de ações concretas realizadas nas bases, destacamos a letra B do documento que diz assim: b) Incentivar as comunidades rurais para a necessidade de preservação de nascentes e mananciais, bem como envolvê-las no debate sobre o zoneamento e uso do solo junto às câmaras municipais, Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rurais Sustentáveis, Secretarias de Agricultura, entre outros. Aqui destacamos um projeto de recuperação de cinco mananciais desenvolvido nas dioceses de Goiás, Ipameri e Goiânia e que surtiu efeito. O projeto teve a parceria da Secretaria de Estado da Agricultura e Escolas Famílias Agrícolas de Goiás e Orizona.

A segunda busca fortalecer a Agricultura Familiar e Camponesa e resgatar os valores do campesinato, a partir das experiências agroecológicas e da cultura. Verificamos que, nas atividades concretas, no trabalho, aparecem três pontos sobre a educação do campo: e) - aprofundar o debate sobre educação do e no campo e lutar pela implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo homologadas em 12/3/2001 pelo Ministro da Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002; f) - apoiar as Escolas Famílias Agrícolas já existentes e incentivar a criação de novas unidades; i) lutar pela implementação de uma lei que garanta apoio técnico e financeiro para as escolas do campo e no campo. Apontamos como destaques o fortalecimento do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) e a criação, no início do ano de 2011, do Grupo de Estudos de Educação do Campo da CPT, cujo objetivo é discutir diretamente com professores que estão no dia a dia nas escolas do campo a realidade do ensino nessas escolas em Goiás, com o intuito de fomentar o CECEG.

Já a terceira é reforçar a luta pela terra e na terra por uma ampla política de Reforma Agrária massiva. Damos destaque para o item C, que diz: fortalecer o Fórum Goiano e Distrito Federal e entorno pela Reforma Agrária e justiça no campo. O Fórum é um espaço importante coordenado pela CPT que agrega os diversos movimentos sociais e sindicais de luta pela posse da terra para estudos, articulações políticas e diálogo com o Estado sobre os

problemas que afetam os acampados e assentados da reforma agrária, pequenos agricultores tradicionais e posseiros. Ele tem realizado atividades importantes em benefício do público citado.

A quarta linha é defender os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, dar atenção especial aos assalariados, denunciar o trabalho degradante e escravo. Dentre os itens citados, destacamos o item C que assim diz: c) denunciar a superexploração da mão de obra das diversas áreas de assalariamentos e estabelecer parcerias com a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho, Pastorais Sociais, Direitos Humanos e o movimento sindical;

Como ações concretas, são recebidas denúncias de trabalhadores na secretaria da CPT com sede em Goiânia e estas são encaminhadas à Superintendência Regional do Trabalho e Emprego. Esta tem realizado, por meio de seu grupo móvel, muitos processos de ganhos de causas contra os empregadores de trabalhadores que estavam em situações análogas à escravidão ou em total escravidão em todos os setores trabalhistas do campo e também urbano. A CPT realiza visitas aos locais de trabalho dos assalariados no corte da cana-de-açúcar, carvoarias, mineração, dentre outros, para fazer registros por meio de fotografias, entrevistas com os trabalhadores e relatório da situação vivenciada como provas para a justiça.

A quinta e última é fortalecer a Missão da CPT, seu caráter pastoral, ser presença solidária, profética, fraterna e afetiva, junto aos povos da terra e das águas. Aqui destacamos o item C que diz: c) manter o ardor missionário e profético dos agentes, fortalecer sua mística e ser presença evangélica e afetiva junto aos camponeses e camponesas. Um exemplo de ação concreta da presença da CPT nas bases, sendo fiel à sua missão, é uma experiência que foi implantada em 2010 que se chama “CPT em Mutirão”. Essa é uma atividade na qual é escolhida uma Diocese para que todos os agentes da CPT de todas as Dioceses possam visitar, por no máximo três dias, famílias de um assentamento, comunidades tradicionais ou posseiros. Um determinado problema é detectado com antecedência e, nos dias das visitas às casas das famílias, são discutidas com a comunidade, em reunião, maneiras de resolvê-lo. Um exemplo de sucesso do Mutirão é um processo de documentação por usucapião das terras de posseiros da Fazenda Miéis, no município de Campinorte, no final de 2010. Por ser recente o processo, ele ainda não foi encerrado, mas em breve os posseiros terão os títulos definitivos das suas parcelas de terras.

As linhas de ações da CPT são construídas em cada Assembleia realizada de dois em dois anos. O trabalho de base, a presença afetiva e efetiva junto aos camponeses e camponesas

é que vão dando sustentação às ações. Por isso, nas Assembleias, deve ser garantida a presença de no mínimo 60% de camponeses e camponesas das comunidades de base, para que estes apresentem suas demandas que são transformadas nas linhas de ações da CPT.

As atividades mencionadas nas linhas de ações são realizadas continuamente ou pontualmente nas Dioceses com recursos de projetos financeiros trienais advindos de duas Entidades estrangeiras ligadas à Igreja Católica, sendo uma do Canadá - Desenvolvimento e Paz (D & P) - e outra da Bélgica - Entraide e Fraternité. Também realiza atividades pontuais via projetos de algumas Entidades do Brasil e de outros países ligadas à Igreja Católica. Ultimamente, o cenário econômico do Brasil no exterior tem soado como muito positivo e, por isso as Entidades que historicamente financiaram o trabalho da CPT aos poucos estão se retirando para investir em outros locais, sendo a África um foco. Para dar conta da missão na contribuição de construção de subsídios das políticas públicas em geral, a CPT tem convidado órgãos dos poderes executivo, legislativo e judiciário goianos para participar de suas atividades formativas e também se fazer presentes nas comunidades de base, para assumirem atividades que lhes são de competência.

Os contatos mais intensos nos últimos tempos têm sido com o INCRA, MDA, SEDUC, MINISTÉRIO PÚBLICO, IBAMA, SEMARH, SEAGRO, Secretarias das Prefeituras, dentre outros. Isso permite que esses órgãos tomem conhecimento dos problemas pelos quais passam os camponeses e camponesas e, uma vez cientes deles, encarreguem-se da elaboração e implementação de políticas públicas. As famílias, por uma série de fatores, muitas vezes desconhecem as políticas existentes que as beneficiam e, num Estado capitalista, onde o agronegócio é incentivado com recursos públicos e subsidiado por eles, é preciso muito esforço para que a agricultura familiar não caia no esquecimento.

A presença dos órgãos públicos na formação da CPT e em contato direto com os agricultores camponeses permite a troca de conhecimentos e experiências que os beneficiam diretamente. Um exemplo desse processo é o incentivo pela CPT às famílias de assentamentos para a criação de cooperativas para vender produtos alimentícios ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE ²⁷. Nas diretrizes do PNAE, o inciso IV diz assim: “o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios

²⁷ ‘Implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Seu objetivo é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. (Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>, acesso em 17/1/2012).

diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos”. Essa é uma estratégia que tem surtido efeitos positivos e tem sido uma fonte de renda substancial para as famílias, por isso há o incentivo na construção dos quintais agroecológicos descritos anteriormente. Esse exemplo educativo da CPT reforça a importância da agricultura camponesa no cenário nacional que, segundo dados estatísticos, produz 70% da alimentação consumida no dia a dia de cada cidadão brasileiro (Fonte: <http://www.portalbrasile scola.com/>, acesso em 10/1/2012).

A CPT integra, em resumo, os seguintes espaços de articulação política: Grito dos Excluídos, Fórum Estadual de Reforma Agrária e Justiça no Campo, Grupo Grita Cerrado, Via Campesina Goiás, Grupo de Estudos da Educação do Campo da CPT e Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG). Os dois últimos são focos da nossa discussão tendo em vista que são instâncias de discussão e elaboração de subsídios de políticas públicas de educação do campo pelos diversos Movimentos e Pastorais Sociais, Entidades, Sindicatos e Universidades.

Essa dinâmica de trabalho da CPT em Goiás demonstra que a formação é um processo educativo permanente, dialético e abrangente de construção coletiva do conhecimento, para que seu quadro de agentes, ouvindo os clamores que vêm do campo e das florestas, convocados pela memória subversiva do Evangelho, reafirme-se no compromisso com a missão pastoral e ecumênica, solidária, inclusiva, educativa e transformadora.

CAPÍTULO III - PERCURSOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO BRASIL E EM GOIÁS

Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo - a sociedade mais desigual de toda a história -, para que se aceite que 'todos são iguais diante da lei', se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15-16).

A educação rural e do campo, focos da minha pesquisa, são discutidas neste capítulo, de modo que se fez necessária uma reconstrução na história do Brasil desde o período Colonial, situando a defasagem na oferta de educação/ensino para a população do meio rural. Os marcos legais construídos pelo Estado previam a educação no meio rural para a formação de mão de obra para as empresas. Essa situação perdurou até meados da década de 1990, quando houve uma reflexão da gravidade desse quadro pelos movimentos sociais que se mobilizaram para pressionar o Estado a reconhecer os cidadãos e cidadãs do meio rural como portadores de direitos. A “educação rural”, sinônimo de atraso e fortalecimento do capital, passou a ser discutida como “educação do campo” com uma visão de emancipação dos diversos povos do campo na luta e permanência na terra. Nesse sentido, para compreendermos as garantias legais do Estado para os povos do campo, apresento, historicamente, a legislação que trata da educação rural e do campo, tanto a brasileira quanto a goiana.

3.1 A trajetória da educação rural no Brasil

A educação é um direito constitucional e para que seja garantido é preciso que todo cidadão e toda cidadã tenham direitos iguais, de acordo com a epígrafe de Mézszáros. Dessa forma, a injustiça não prevalecerá e todos ganham com o conhecimento, porque transforma a humanidade em um mundo melhor de se viver.

Etimologicamente, a educação é uma palavra com inúmeras conotações que tendem a levar o indivíduo a um nível elevado de conhecimentos que o diferenciam dos demais animais. Logo, “educar” vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. Nesse propósito da preparação do indivíduo para o mundo, é de se considerar que o conhecimento que é adquirido ao longo da vida precisa ser

colocado em prática em benefício próprio e também dos semelhantes que estão à volta desse indivíduo. Por isso não conseguimos viver de forma isolada sem depender de ninguém para viver. Todas as ações que as pessoas fazem em benefício próprio partem de outra ação de alguém muitas vezes desconhecido. O sentido disso tudo está no porquê de o homem educar a si mesmo e em interação com o meio para a perpetuação da espécie. Qual o sentido da educação na vida das pessoas? O que leva alguém a dedicar seu tempo para adquirir conhecimentos para mudar a vida de si e também de outros? O trabalho que o ser humano realiza, seja físico ou intelectual, parte da base da educação e está diretamente ligado à educação de berço que o indivíduo recebe. Isso irá influenciar na sua vivência no mundo entre outras pessoas. Assim, segundo Arendt (2010), a educação é um ato por amor ao mundo, devido a isso as crianças são educadas para ser dispostas no mundo. Uma vez que a educação de berço é desmantelada, ou seja, é destruída a identidade, há um processo de crises que, para a autora, teve início na Era Moderna.

Com base nas ideias de Arendt sobre o sentido da educação e também como um direito igual para todos, passaremos a discuti-la na História do Brasil para a população rural. Para essas pessoas, o ensino foi sinônimo de segregação, porque a concepção dos administradores públicos, em sua maioria, era de que, para viver na roça, não era preciso ter acesso ao conhecimento científico. Como afirma LEITE (1999, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'.

A citação do autor nos mostra que a educação para a população do meio rural foi negligenciada pelo Estado como forma de manter o poder constituído pelas elites. Por causa disso, cabe aqui ressaltar que, desde 1960 aos dias atuais, as lideranças de base voltaram suas atenções para o povo do meio rural proporcionando formação para a escolarização e o despertar da consciência na luta pela melhoria da condição de vida. Foi assim que surgiram experiências como os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, o Movimento de Cultura Popular da Prefeitura do Recife, a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, o Movimento de Educação de Base e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Todos esses espaços tinham como objetivo principal formar o povo para o surgimento de lideranças. Houve também um grande investimento na "educação sindical", levando em conta a criação de algumas Federações e da Confederação

dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Esse marco da formação popular na década de 1960 fortaleceu a cobrança do Estado de políticas públicas para o povo do campo, sobretudo educação formal. Isso porque, se olharmos para a história da educação de nosso país, há uma lacuna quanto ao interesse do Estado na implantação de políticas públicas específicas. Conforme SILVA (2002, p. 12), “[...] o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto que na maioria das regiões brasileiras, até a década de 1970, nem grupos escolares haviam sido construídos”.

Nota-se, por meio da citação, que, para a maioria da população brasileira, o acesso à cultura chegou de forma tardia. Considerando que a maioria das escolas localizava-se no meio rural, em pequenas cidades ou em ínfimos povoados, a qualidade do ensino era inferior aos grandes centros e a estrutura era muito precária. De acordo com ALMEIDA (2009, p. 146),

Enquanto nos grandes centros urbanos como São Paulo e Belo Horizonte, as autoridades discutiam a implantação dos grupos escolares e criticavam a precariedade da estrutura física dos prédios em que funcionavam as escolas, das casas, dos chamados ‘pardieiros’, no dizer de Luciano Faria (1996), no ‘restante’ do Brasil como no sertão mineiro as famílias se cotizavam para construir uma casa ‘provisória’ para abrigar a escola daquela comunidade. Seriam essas escolas, ‘pardieiros’?

Essa realidade do difícil acesso ao conhecimento pela maioria da população brasileira, segundo citação da autora, revela que o ensino era ministrado em escolas com estrutura precária e as famílias se organizavam para construir suas escolas. Muitas funcionavam nas casas dos professores, chamadas de casas-escolas. Isso porque o ensino esteve voltado para as artes e letras, ou seja, distante da realidade da massa popular, porque o poder aquisitivo era fator relevante no acesso à escola. Para melhor qualificar seus filhos, algumas famílias abastadas os mandavam para colégios internos ou para a Europa. Obras de autores consagrados da nossa literatura retratam essa realidade como, por exemplo, “O Atheneu” de Raul Pompéia, “Dom Casmurro” de Machado de Assis, dentre outras. A primeira obra denuncia uma educação voltada para a elite, totalmente urbanizada e com professores despreparados para o ofício. A segunda faz referência ao ensino num seminário da Igreja Católica que preparava padres para o exercício do sacerdócio. Sendo o Brasil colônia de Portugal, havia em Coimbra colégios de formação que destinavam os padres para cá. Assim,

[...] O colégio de Coimbra formava missionários e educadores jesuítas e, de lá saíram os heróicos pioneiros da educação no Brasil que acompanharam Tomé de Souza: Manoel da Nóbrega, Leonardo Nunes, Antônio Pires, Azpicuelta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rodrigues. Em uma segunda

leva, em 1550, chegariam Manoel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires e Salvador Rodrigues. (GHIRALDELLI 2003, p. 15).

No Brasil, durante muito tempo, a Igreja teve o domínio da educação em todos os níveis de ensino, desde a chegada dos padres jesuítas. Eles chegaram ao Brasil em 1549, sendo Tomé de Souza com quatro padres e dois irmãos jesuítas, como se vê na citação anterior. Para GHIRALDELLI (2003, p. 5),

[...] A educação escolar no período político do Brasil Colônia [...] passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e aquela em que d. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil.

A ideia citada leva-nos a perceber que a educação no Brasil, no Período Colonial, estava em sua gênese e com uma construção em etapas, de acordo com interesses políticos dos poderes vigentes. Para RIBEIRO (2001, p. 19), “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”. A reflexão aqui é sobre a população colonial existente nas terras em ocupação pelos portugueses que era, na maioria, de índios e negros provindos da África. As propostas de ensino que estavam em construção eram voltadas para os interesses de Portugal, porque o sistema de capitanias hereditárias adotado pelo Rei de Portugal em 1532 exigia um rápido povoamento, a defesa e a propagação da fé católica.

Não demorou muito, o trabalho dos jesuítas foi se consolidando e surgiu a necessidade de formação de novos padres. Para isso foram criadas escolas de ordenação e, como subproduto, a instrução dos filhos dos colonos brancos e mestiços. Então, com a demanda aumentando, Nóbrega elaborou uma forma de organização do ensino. Criou um primeiro plano educacional que tinha como objetivo catequizar e instruir os indígenas segundo seus Regimentos. O plano continha duas etapas: na primeira, previa o ensino de português, doutrina cristã e escola de ler e escrever; na segunda etapa, era proposta música instrumental, cântico orfeônico e, a partir daí, o estudo evoluía e cabia ao estudante duas opções: concluir com a profissão ligada à agricultura ou seguir aulas de gramática. Por fim, poderia finalizar os estudos na Europa.

Com o passar do tempo, o citado plano criou resistência pelo fato de contemplar em caráter opcional o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, uma parte para o aprendizado profissional e agrícola e outra de aulas de gramática e viagens de estudo à Europa. O que levou de fato à oposição no interior da própria Ordem jesuítica ao plano de

Nóbrega foi a publicação do *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), cuja elaboração se iniciou formalmente em 1584 e cuja redação definitiva foi publicada em 8 de janeiro 1599. As ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondiam a uma concepção pedagógica que se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A Igreja passava por conflitos por causa da Reforma e Contra- Reforma e, por isso, precisava centrar forças na formação de acordo com sua ideologia cristã para arrebanhar cristãos. Para isso o Ratio previa curso básico de Humanidades, Filosofia e Teologia e finalização dos estudos na Europa, ensino gratuito pela Companhia de Jesus, expansão de seus colégios, e coube às famílias o ensino das primeiras letras. Essas propostas de ensino tiveram grande influência sobre a sociedade e a elite. Tanto que fundaram vários colégios para a formação religiosa e os alunos da elite estudavam nestes muitas vezes não por vocação religiosa, mas por falta de opção.

Enquanto a situação da educação se expandia no Brasil Colônia sob o comando da Igreja, Portugal enfrentava um conflito com Napoleão Bonaparte²⁸, que invadiu o país em 1807. Isso levou à expulsão da Corte e esta veio residir no Brasil. A viagem foi sob escolta e proteção dos ingleses. O Brasil passou a ser a sede do reino português com D. João VI no Rio de Janeiro. Dessa forma, a educação sofreu profundas transformações com a criação de diversos cursos profissionalizantes em nível médio, superiores e militares. Ao mesmo tempo, houve a abertura dos Portos, o nascimento da Imprensa Régia e a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Começou aí o Brasil Império e a educação estava se estruturando. O ensino primário tinha como base a leitura e escrita. No secundário, havia as aulas régias e, no superior, foram criados os seguintes cursos: Curso de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, e Cirurgia, na Bahia, em 1808; Curso de Medicina, no Rio de Janeiro e, em 1910, a Academia Real Militar (mais tarde passaria a ser Escola Nacional de Engenharia).

Em 1821, a Corte retorna a Portugal e, um ano depois, D. Pedro I declara a Independência do Brasil. Quase dois anos depois, é outorgada a Constituição (Carta Magna de 1824). Na parte sobre a educação, é inspirado um sistema nacional de educação discriminando escolas primárias, ginásios e universidades. Na prática, assim iria delinear o ensino: método lancasteriano de ensino, a partir de ideias do pastor protestante Andrew Bell (1753-1832), por meio da Lei de outubro de 1827, ajuda mútua dos alunos mais adiantados e menos adiantados,

²⁸ Napoleão Bonaparte (em francês: *Napoléon Bonaparte*, nascido *Napoleone di Buonaparte*; Ajaccio, 15 de agosto de 1769 — Santa Helena, 5 de maio de 1821) foi o dirigente efetivo da França a partir de 1799 e, adotando o nome de Napoleão I, foi imperador da França de 18 de maio de 1804 a 6 de abril de 1814, posição que voltou a ocupar por poucos meses em 1815 (20 de março a 22 de junho). Além disso, conquistou e governou grande parte da Europa central e ocidental.

monitoramento dos mais adiantados chefiados por um inspetor que, não necessariamente, deveria de ter experiência no magistério, às vezes alguém em contato com o professor.

Ao final do Império, o Brasil entra na primeira fase da República. Esta foi decretada não por movimento popular, mas por movimento militar em descontentamento com a proteção dos barões do café e outros grupos que recebiam do imperador. Com isso houve a expansão das lavouras de café, abolição da escravatura e adoção do trabalho assalariado. Em pouco tempo houve uma remodelação do país com uma estrutura pesada para a época: construção de redes telegráficas, portos, ferrovias, ideários democráticos vindos do exterior e a descentralização do poder. A população urbana aumentou consideravelmente e dessa forma era preciso escolarização para nova realidade de trabalho que era não braçal. Um fator detectado e que afetava o ensino era a disparidade em todo o país na primeira República. Isso levava à segregação, porque as escolas de maior qualidade eram para poucos, para filhos de famílias mais ricas. As escolas estavam isoladas no vasto interior do país com professores sem qualquer formação profissional. De acordo com GHIRALDELLI (2003, p. 23),

Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

A situação de isolamento das escolas no meio rural e o despreparo dos professores revelam o abandono que se encontravam por parte do poder público. Em virtude disso, tinham acesso ao ensino de qualidade famílias que dispunham de riquezas. Até porque, em São Paulo, havia dois cursos oficiais, sendo o preliminar para crianças entre 7 e 15 anos e o complementar para os mais velhos. As salas tinham 40 alunos, com ensino primário laico e gratuito e a construção dos prédios era por conta do município que, por sua vez, não dispunha de recursos. O pagamento dos professores era pelo governo, havia a exigência de formação normalista ou pela Escola Normal da Capital. Os livros oficiais eram fornecidos pelo governo, sendo os únicos permitidos aos professores com conteúdos para a sala de aula. A duração dos cursos era de quatro anos com meninos e meninas na mesma sala, das 9h às 14h. Quanto às disciplinas eram: a Leitura, Escrita, Caligrafia, Moral Prática, Educação Física, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural (Higiene), História do Brasil e Leitura Sobre a Vida dos Grandes Homens, Leitura de Música e Canto, Exercícios Ginásticos e Militares e Trabalhos Manuais. Os exames eram rigorosos, orais ou escritos, e participavam alunos que tinham aulas particulares em suas casas. Um

agrupamento de 4 a 10 escolas preliminares (escola ou classe) formava um grupo escolar e exigia-se um diretor normalista nomeado pelo governo. Os grupos escolares foram criados para superar as escolas isoladas, símbolos do atraso na educação. Segundo Filho (2000, p. 31), “[...] se as escolas isoladas eram tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução, a afirmação da nova forma escolar deveria começar pela produção de um outro e apropriado lugar para a educação escolar”.

Os grupos escolares eram considerados um avanço no ensino, por oferecer a educação seriada. Porém os grupos criados foram poucos pela grande demanda de estudantes, sendo a maioria no meio rural. Portanto, as escolas isoladas continuaram com o ensino precário e os grupos escolares, mais uma vez, funcionaram como privilégio de poucos.

Diante da situação alarmante do ensino no país, surge um forte movimento liderado por intelectuais, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, que consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais destacamos Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica que, naquela conjuntura, era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada. Na verdade, o movimento buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do meio rural e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas.

À luz dessas verdades do Movimento, numa reação contra o empirismo dominante e sob a inspiração de novos ideais de educação, gerou-se, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional com o qual um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, pretendeu transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; essas instituições foram criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile havia avanços na estrutura organizacional do ensino?

Os acontecimentos no campo político e ideológico que estavam ocorrendo na estrutura do país, a defesa da educação pública de qualidade e democrática de fato e de direito em contraposição aos interesses do poder público centrado no progresso e produção do conhecimento a serviço do capital, foram uma somatória de forças para que ocorresse o Golpe Militar (31 de março de 1964) e a deposição de João Goulart (Jango) do poder. Começa aí o Regime Militar e, de acordo com GHIRALDELLI (2003, p. 125-126),

[...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional.

A exposição supracitada da gravidade na administração pelo poder público revela um ensino repressor direcionado a uma seleta classe social por meio da privatização. Esses preceitos nortearam toda a política educacional no país durante o militarismo que passa a ficar carregada de marcas negativas quanto à sua efetivação, por estar a serviço de uma elite. Entraram e saíram chefes de Estado e pouco se fez pela sua democratização de fato e de direito. Essa situação, se analisada desde a chegada de nossos antepassados portugueses, deixa muitas lacunas por estar distante de um projeto de desenvolvimento social calcado no conhecimento. As reformas realizadas ao longo do tempo, conforme diz o nome, ficaram apenas nas reformas. Não afetaram a estrutura do Estado pensado e construído para a burguesia. Logo, há uma ditadura imposta desde que nosso país se tornou terra habitada por pessoas de outras nacionalidades. A educação está a serviço de uma minoria que quer dominar desde nossos antepassados. Passarinho (*apud* GERMANO, 2005, p. 177) afirma que

[...] a escola comum, a escola para todos, nunca chegou entre nós a se caracterizar ou a ser, de fato, para todos. A escola era para a chamada elite [...] a escola para os colonizadores, para a classe dominante, essa era supostamente academicista, pois vinha sob o influxo de Coimbra. A outra era a do bate-sola, era a do marceneiro e assim por diante. [...] o colono e o português iam aprender filosofia, e o índio e o mestiço iam aprender as tarefas da terra.

A ideia citada elucida nossa análise, porque deixa claro que houve um interesse da Metrópole (Portugal) em fazer uma distinção da forma de acesso ao conhecimento em sua Colônia (Brasil). O que definia isso era a situação financeira. Esta, quanto maior, melhores eram as condições de ensino e os conteúdos também eram bem definidos. Para a classe trabalhadora, não lhe eram proporcionadas condições para fazer pensar. O ensino era alienante para não haver risco de questionamento da situação de opressão.

Por falar em opressão, passamos aqui a discutir uma parte da história do Brasil para mostrar a forma de repressão do Estado à nação durante o Regime Militar. Vários atos institucionais foram decretados para conter a desordem que os militares tanto temiam em nome da democracia. O lema era estabelecer a ordem por meio do exército, para o povo adquirir espírito nacionalista. Segundo Góis Monteiro (*apud* GERMANO, 2005, p. 44), “[...] um exército bem organizado é o instrumento mais poderoso de que dispõe o governo para a educação do povo [e] a consolidação do espírito nacional”. A educação nesse período passou por alguns reajustes no sentido de tornar professores e alunos reféns do sistema imposto. Pensar era um ato contra a ordem. Então, para manter o controle da sociedade, os militares realizaram duas grandes reformas na educação. Nas palavras de GERMANO (2005, p. 104), “[...] no período áureo do Regime, o Estado, numa ‘manobra pelo alto’, concebeu e começou a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971)”.

Essas reformas, na opinião do autor, visavam a desarticular os setores progressistas da sociedade e tornar o povo despolitizado. O acesso à cultura oferecia risco ao Estado, porque fortalecia o comunismo, temido pelos governos ditadores. Tanto que Darcy Lázaro, um coronel, ao invadir a UnB assim se pronunciou: “Se esta história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (GERMANO, 1982, p. 21). A primeira providência tomada pelo poder foi uma reforma por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e além de outras providências. Começou aí uma caça às bruxas pelos militares aos intelectuais professores e alunos nas Universidades de

todo o país, para repreender qualquer ato considerado subversivo. Várias universidades foram invadidas por policiais e alunos e professores foram presos e torturados. Nesse período, foi decretado o Ato Institucional (AI) 5 “[...] que seguia o Decreto lei 477/69 que reprimia duramente qualquer possibilidade de crítica política, no âmbito do sistema educacional [...]” (GERMANO, 2005, p. 111). Essa reforma contou com a contribuição de diversos intelectuais das universidades.

O Estado militar implantou uma formação superior voltada para a segurança nacional por meio da racionalização das universidades “[...] organizando-as em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino” (GERMANO, 2005, p. 117). Nesse período, foi construído o acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development), para aperfeiçoamento do ensino primário, reforma universitária e de todo sistema de ensino no Brasil. Uma equipe técnica de assessoria veio dos EUA contratada para acompanhar o trabalho. Em outras palavras, era uma espécie de monitoramento para não permitir discordância de professores das propostas de ensino vigentes. Para CUNHA e GÓES (1989, p. 32), “Os intelectuais comprometidos com a revolução, com o reformismo, ou mesmo com o liberalismo já não serviam, não eram confiáveis”.

Como se vê, os professores não tinham a liberdade de mudar ou questionar os conteúdos trabalhados no processo ensino-aprendizagem, porque as propostas tinham como eixo central a Teoria do Capital Humano. Esta segue princípios da formação para a qualificação de mão de obra e aumento da competitividade de um país frente ao mercado externo. Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, à época. Ele é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Dessa forma, a escola deixa de cumprir o seu papel social com a gratuidade e democratização do ensino. Esse processo de ensino no Brasil fez com que a criação de instituições de ensino privado crescesse demasiadamente. Florestan Fernandes (*apud* CONTAG 2002, p. 10) alega que

[...] o fato de nós termos tido uma comissão MEC - USAID, acabou calibrando toda a reordenação jurídica de nosso sistema educacional. É notória a introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado e que acabam por fortalecer a idéia de que a educação, para ser responsável, precisa ser, sobretudo, uma mercadoria.

A ideia de transformação da educação em mercadoria retira do Estado a sua responsabilidade social. Se o cidadão não for bem sucedido na escola, a culpa não é do

sistema, da falta de oportunidades, é de si próprio porque não está qualificado para o mercado de trabalho.

A Teoria do Capital Humano deu suporte para a segunda reforma na educação por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e deu outras providências. Essa Lei,

[...] ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com relação à ‘preparação para o trabalho’, em ‘consonância com as necessidades do mercado de trabalho’; tanto é que o Artigo 5º parágrafo 1º estabelece o seguinte: O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial [...] (GERMANO, 2005, p. 180).

Estava decretada, então, a formação nas escolas para servir ao mercado de trabalho crescente. As instituições de ensino tiveram um currículo voltado para a qualificação proporcionada pela igualdade de oportunidade para todos. O tempo passou e logo surgiram os resultados negativos. As empresas começaram a descartar a mão de obra, alegando que o conhecimento dos candidatos às vagas oferecidas não correspondia à realidade. Era superficial e teórico, enquanto que o uso da tecnologia, na prática, estava a todo vapor. Os militares se “esqueceram” de que educação se faz não somente com os decretos assinados e discursos, mas, sobretudo, com pesados investimentos financeiros. Assim “O descomprometimento com o financiamento da educação pública se verificou num momento em que a União aumentou, de forma acentuada, a sua capacidade extrativa ou de exação [...]” (GERMANO, 2005, p. 193-194).

O Estado no militarismo diminuiu recursos para a educação escolar pública e gratuita, transferindo-os para a rede privada. As duas grandes reformas realizadas no sistema de ensino, a de 1968 e 1971, levaram as universidades e escolas a verdadeiros locais de produção do conhecimento a serviço do capital crescente no chão das empresas. Nesse processo de privatização do ensino, ocorreram casos de corrupção abusivos por tornar a educação um negócio lucrativo. Aos poucos isso foi tomando uma dimensão maior, chegando ao ponto de a USAID cortar investimentos no país. Desse modo, a política educacional tomou outros rumos movidos por mobilizações de setores da sociedade civil que colocou em crise o militarismo ao longo da década de 80. O Estado brasileiro mudou, então, seu comportamento e começou a pregar uma política para pobres que, na verdade, reforçava o clientelismo nas periferias das cidades e meio rural. Os militares continuaram no poder e fizeram da educação um meio de assegurá-los por meio de políticas de Estado para “corrigir” o atraso social. Essas políticas

não tiveram sucesso pelo contexto de crises em que o Estado vivia e, mais uma vez, a educação não avançou.

O Regime Militar, dentre diversas mazelas sociais que deixou à nação brasileira, no campo educacional, foi catastrófico. Pode-se dizer que a nação foi castrada por um sistema educacional que não lhe permitia avançar, uma vez que a ordem era mudar para não mudar. Esse período da história brasileira separaria de vez a elite da classe dominada e, se recorrermos aos propósitos da educação, veremos que a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Fazia parte dessa massa desfavorecida a população do meio rural que começou a migrar para as cidades sem nenhum preparo para trabalhar no crescente mercado urbano. Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, em seu Art. 105, estabeleceu que “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Logo, havia uma intencionalidade do Estado com a educação rural: conter o grande número de pessoas que migravam para as cidades. Assim,

[...] era preciso disseminar o ensino nas áreas rurais como canal de alfabetização, mas ao mesmo tempo instrumento de ordenamento social, de civismo, de manutenção de parte da população na zona rural e ao mesmo de se investir no preparo de braços fortes para o capital. (QUEIROZ, 1997, p. 20).

A intencionalidade do Estado, na visão do autor, em oferecer educação para a população rural como preparação de mão de obra para o capital estava na expressão “vocações profissionais” na LDB de 1961, a qual deixou claro que o meio rural também precisava se modernizar diante do desenvolvimento e mudanças sociais pelas quais o país passava. Nesse período, chegou ao Brasil um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio do “melhoramento genético” de sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo. Começou aí a

Revolução Verde e o campo precisava dar resposta à produção calcada em ideais de pesquisadores de países industrializados que prometiam, através de um conjunto de técnicas, aumentar estrondosamente as produtividades agrícolas e resolver o problema da fome nos países pobres e em desenvolvimento. Acontece que, para produzir em grande escala, era preciso também de grandes extensões de terra. Assim, é contraditória a proposta de educação que o Estado propunha para conter a população no campo, pelo contrário, a Revolução Verde acelerou mais ainda o êxodo rural e fortaleceu o latifúndio.

Devemos considerar que a expulsão da população do meio rural e o fortalecimento do latifúndio se deram desde a chegada dos portugueses e estão registrados na História vários conflitos, sendo os primeiros com os indígenas que não conheciam a propriedade privada da terra. A primeira iniciativa de apropriação da terra pelos colonizadores foi por meio das Capitânicas Hereditárias subdivididas em sesmarias. Estas eram um meio de ter o controle das famílias que nelas residiam e produziam riquezas para o donatário. Isso porque

A ideologia dominante durante toda a história do Brasil, desde sua fase colonial até o momento atual sob a hegemonia do pensamento único neoliberal, é de que a grande propriedade da terra é a forma mais eficiente para responder aos desafios de um modo de desenvolvimento rural que satisfaça às expectativas dos interesses econômicos nacionais e estrangeiros dominantes (CARVALHO, 2005, p. 371).

A ideia acima retrata os ideais para com o projeto de meio rural que tivemos no país durante seu processo de formação. O interesse era puramente produzir para exportar. Com o aumento da atividade agropecuária, era preciso qualificar mão de obra para garantir a produção. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso. Assim, o mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social caracterizou a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. O Estado não estava preocupado em oferecer educação que proporcionasse qualidade de vida às famílias que moravam no meio rural; pelo contrário, o ensino era para fortalecer a produção e exportação.

No contexto de todas as propostas de ensino para qualificação de mão de obra para o meio rural, em pleno regime militar, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos, sociedade civil ou partidos políticos de orientação de esquerda. Citamos o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960, em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela

União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961 e o Movimento de Educação de Base (MEB) do início da década de 1960. Outras organizações também surgiram e pretendiam fazer um caminho educacional de formação inverso ao proposto pelo Estado. Destacaram-se nesse momento as ações educativas da Comissão Pastoral da Terra a partir de 1975 e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), fundada em 1963. O trabalho dessas organizações aos poucos foi dando resultado na formação da consciência das comunidades para elevação do nível político e cultural. Todos esses movimentos tiveram um pesado processo de repressão política e policial, resultando na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas. O propósito deles era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira (RIBEIRO, 1993, p.171).

Ao mesmo tempo em que reprimiu os movimentos de educação popular, o governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava e buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando à formação da pessoa humana com o objetivo de adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integração à comunidade, proporcionando melhorias nas condições de vida. Caracterizou-se como uma campanha de alfabetização em massa sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola que se estendeu até o final da década de 1970. Nesse período, parece que houve uma cópia da metodologia de Paulo Freire pelo Governo, porém de forma modificada. Isso porque

A metodologia de alfabetização do MOBREAL não se diferenciava sobremaneira do método proposto por Paulo Freire. Parece mesmo que os planejadores do MOBREAL copiaram uma série de procedimentos do educador nordestino perseguido pelo sistema imposto. A diferença estava, e muito nítida, na visão do homem. Paulo Freire idealizou a *palavra geradora* como marco inicial de seu processo de alfabetização e o MOBREAL também. (Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em 16/7/2012).

A ideia citada mostra uma diferença entre a metodologia de ensino de Freire e a do MOBREAL. A primeira traz a palavra geradora a partir da realidade do alfabetizando, ou seja, era preciso haver a contribuição do educando para construção do conhecimento. Já no MOBREAL, o alfabetizando não interagia com a metodologia educacional, porque a palavra geradora era construída pelos tecnocratas, sem relação com a realidade.

A educação escolar rural, segundo pesquisas de autores, não avançou como proposta pelo estado de melhorias na vida das famílias. Os marcos legais incentivaram a formação de mão de obra para empresas e a elite dominante fez a distinção na oferta do ensino nas escolas de acordo com o poder aquisitivo das famílias. O conteúdo trabalhado e os objetivos eram diferentes para as famílias abastadas, enquanto que, para as classes inferiores, predominava o mundo das primeiras letras. Esse processo deixou marcas históricas que ainda persistem na atualidade, porque ainda há uma elite que quer controlar o acesso ao conhecimento em todos os níveis e áreas do conhecimento, para manter uma massa de manobra sob seu domínio.

3.2 A educação rural na legislação brasileira

Vimos, na história do Brasil, que a educação para a população do meio rural foi renegada quanto ao acesso ao ensino de qualidade pelo fato de uma elite estar no poder e dominar a riqueza do país. Ao analisarmos a legislação nacional historicamente construída e o tratamento dado à educação para a população do meio rural e, posteriormente, à educação do campo, veremos que há uma dívida do Estado brasileiro. Segundo o MEC (2001, p. 3),

Todas as legislações contemplam a educação escolar, merecendo destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Essa situação, conforme citação do MEC, ainda não mudou muito no século XXI, apesar de algumas políticas de Estado criadas com a luta dos movimentos sociais para oferecer ensino condizente à realidade do meio rural. Dados do IBGE 2010, órgão de respeitabilidade inquestionável, mostram a seguinte pesquisa:

População urbana sobe de 81,25% para 84,35%. Já em 2010, apenas 15,65% da população (29.852.986 pessoas) viviam em situação rural, contra 84,35% em situação urbana (160.879.708 pessoas). Entre os municípios, 67 tinham 100% de sua população vivendo em situação urbana e 775 com mais de 90% nessa situação. Por outro lado, apenas nove tinham mais de 90% de sua população vivendo em situação rural.

Em 2000, da população brasileira 81,25% (137.953.959 pessoas) viviam em situação urbana e 18,75% (31.845.211 pessoas) em situação rural. Entre os municípios, 56 tinham 100% de sua população vivendo em situação urbana e 523 com mais de 90% nessa situação. Por outro lado, 38 tinham mais de

90% vivendo em situação rural e o único município do país a ter 100% de sua população em situação rural era Nova Ramada (RS). (Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza, acesso em 12/12/2011).

A pesquisa nos aponta que a população rural, segundo critérios do IBGE, está diminuindo ao longo dos anos. Isso implica a construção de políticas públicas, porque o orçamento da União também é diminuído para investimento nas escolas do meio rural. Mas o INEP alega que,

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural. (BRASIL. MEC/Inep, 2006: 07-08).

Os dados inversos, de acordo com o critério de Veiga apresentado pelo INEP, mostram que a população rural é bem maior do que se imagina e seria uma porcentagem de quase metade da população total do país hoje, contrariando os 15,65% apresentados pelo IBGE em 2010. Por isso VEIGA não questiona o IBGE na sua forma de fazer pesquisa no país, mas retoma a criação de um decreto que, na opinião do autor, precisa ser revisto:

A vigente definição de “cidade” é obra do Estado Novo. Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais. Não somente as dos períodos pós-1946, pós-1964 e pós-1988, mas também as que estão sendo introduzidas pelo novíssimo Estatuto das Cidades. (VEIGA, 2003, p. 63).

Havemos de concordar com o autor de que é preciso questionar os dados oficiais pelo fato de termos quase a metade da população brasileira em atividades ligadas à agropecuária, logo caracterizada como camponesa. Por isso, quando tratamos da legislação que garante políticas públicas para a educação do meio rural, este fica no prejuízo. Não significa que não existam instituições que realizem formação de profissionais para o meio rural com recursos públicos, mas quase que a maioria com o objetivo de capacitação de mão de obra para o

agronegócio aliado ao fortalecimento do capital. Nas palavras de LOUREIRO (1988, p. 17-18),

[...] percebi logo que a formação da mão-de-obra está intimamente ligada à acumulação do capital. Melhor desempenho da mão-de-obra acarreta maior produção, e esta, maior lucro. Além desta constatação, percebi que a acumulação é uma lei geral do capital, que se faz em todos os setores e de forma articulada, ou seja, a acumulação do capital na indústria não se faz desligada da mesma na agricultura.

A autora publicou esse trecho na sua dissertação de mestrado em 1988, denunciando o interesse do Estado em formar mão de obra para o mercado rural e não oferecer uma educação libertadora e emancipadora. O ano é muito significativo, porque o Brasil construiu a sua mais moderna Constituição no pós-militarismo, período de redemocratização. Essa Constituição é conhecida como Constituição Cidadã, porque foi construída pelo povo brasileiro e defende seus interesses sociais. Isso deu abertura para que os diversos setores da sociedade construíssem suas identidades. Em se tratando do meio rural, este foi incluído no texto constitucional no Artigo 184 do Capítulo III como garantia de um processo de repovoamento, para reverter o êxodo rural provocado outrora pela industrialização do país e a oferta de emprego nesse setor, nas cidades. Podemos considerar uma conquista porque, segundo Geraldo Vandré, na música “Pra não dizer que não falei das flores”, nesse contexto, o meio rural foi incluído nas políticas públicas para a sua população dentro de uma proposta de Reforma Agrária.

Se analisada a Constituição de 1988, ela garante, para fins de reforma agrária, a desapropriação de terras que não estejam cumprindo sua função social, mas não garante a educação como integrante desse processo para a construção de um projeto de vida no meio rural. Antes de 1988, a educação para a população rural foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. Mas, em se tratando de recursos públicos, somente na Constituição Federal de 1934 (Parágrafo único do Art. 156) é que passou a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, no entanto as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas.

Ao todo o Brasil construiu sete Constituições Federais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), sendo que a última ainda está em vigência. A educação começou a ser mencionada nas Constituições somente a partir de 1934, porque

A primeira Constituição brasileira registra a Educação, como norma constitucional, no âmbito de seus elementos orgânicos, ou melhor, no conjunto dos artigos que tratam substancialmente dos princípios normativos e essenciais relativos à forma de Estado, à organização e a funções dos poderes públicos, e aos direitos e deveres dos cidadãos. Não é, rigorosamente, ainda matéria exigida pelo Estado. (MARTINS, disponível em <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>, acesso em 2/6/2012).

A citação fundamenta que a educação não necessariamente era de interesse do Estado para ser tratada de forma específica nos textos constitucionais. Isso provoca indagações sobre quem a assumiria como direito do povo. Ainda nas palavras de Martins,

[...] se não é matéria constitucional, a Educação é legalmente responsabilidade de quem? É tarefa do legislador ordinário e não do Constituinte. A ação do Estado, em assunto de Educação, especialmente na organização dos sistemas de ensino público, deve ser, convenientemente, exercida pelo legislador ordinário.

Uma vez que, de acordo com a citação, a educação ficava a cargo do legislador ordinário, ou seja, aquele que criava as leis e não podia ser incluída na Carta Magna, cabe aqui uma reflexão sobre a forma como nossa legislação foi construída e a importância que se dava à educação. Esta foi relegada a planos inferiores, porque o sistema capitalista caminha numa direção que causa entraves de ordem muito complexa. O Estado brasileiro, construído numa base burguesa, é controlado pela classe dominante e a quebra da hegemonia precisa ser constante pelas classes menos favorecidas, para fazer valer seus direitos. O autor BIANCHETTI (2001, p. 78) assim define o Estado: “[...] o Estado Capitalista é um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista”. Logo, na estrutura do Estado brasileiro atual, há processos muito complexos de engendramento do capital pela burguesia, o que dá base de sustentação para o seu fortalecimento.

Historicamente, dada a situação do descaso do Estado para com a educação para a população do meio rural, os movimentos sociais tomaram consciência disso e a luta foi e continua sendo árdua para o acesso às políticas públicas de conquista da terra e permanência nela. Nas palavras de ARROYO (2007, p. 170):

Os movimentos sociais têm consciência de que no campo tudo está emaranhado: as políticas de autonomia, de estabilidade, de qualificação, de financiamento, de permanência... Tudo atrelado às políticas fundiárias, de reforma agrária, a um projeto de campo no projeto de nação... Na área

específica da educação destaca-se a urgência do Estado em assumir como dever, como política pública, a educação dos povos do campo.

Por ter clareza do processo de quebra do Estado hegemônico, os movimentos sociais do campo se fortaleceram na luta por políticas públicas. A complexidade do mundo globalizado neoliberal exige uma militância mais qualificada e com estratégias na conquista de espaços. Na educação escolar em geral, em todos os níveis e áreas do conhecimento, é clara a proposta de ensino que cada vez mais prepara mão de obra para o mundo do trabalho despolitizando a sociedade e tornando-a mais competitiva. Mesmo assim a tarefa coletiva da classe menos favorecida na conquista de melhorias na educação para superação dos desafios gerados historicamente precisa ser constante. Conforme ARENDT (2010, p. 64 – 65),

O domínio público, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros, por assim dizer. (...) Encontrar um vínculo entre as pessoas suficientemente forte para substituir o mundo foi a principal tarefa política da primeira filosofia cristã; e foi Agostinho quem propôs edificar sobre a caridade não apenas a “fraternidade” cristã, mas todas as relações humanas.

A autora remete-nos sabiamente à proposta de união entre as pessoas para que os problemas sociais sejam resolvidos de forma conjunta. Mas acontece que, na modernidade, essa filosofia caiu por terra e a competitividade gerou catástrofes na humanidade, algumas deixando sequelas irreparáveis. No contexto em que o mundo passava na Revolução Industrial, esta causou um enorme impacto na vida do ser humano. A educação brasileira passou a ter relação de submissão e as necessidades inerentes à industrialização foram afirmadas na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes aos seus filiados, aos seus funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. Esse dispositivo, no entanto, nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática. Assim descreve o terceiro parágrafo do Artigo 129:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm, acesso em 8/11/2011).

É importante salientar, no parágrafo citado da Constituição de 1937, que as propostas de educação no geral estavam voltadas para a formação de mão de obra para as indústrias. O contexto é favorável a isso devido às transformações que o país estava sofrendo na sua economia. Esse período foi marcado pela Revolução de 1930, com Getúlio Vargas, que operou uma mudança decisiva no plano da política interna, afastando do poder do Estado oligarquias tradicionais que representavam os interesses agrário-comerciais. Getúlio Vargas adotou uma política industrializante, a substituição de mão de obra imigrante pela nacional. Essa mão de obra era formada no Rio de Janeiro e São Paulo em função do êxodo rural (decadência cafeeira) e movimentos migratórios de nordestinos. Vale ressaltar que a educação do meio rural não foi mencionada nas suas especificidades, o que é considerado um retrocesso em relação à Constituição anterior, de 1934, que diz o seguinte no Artigo 156, Parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Anteriormente, o Parágrafo 4º do Artigo 121 diz assim:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm, acesso em 5/12/2011).

No artigo citado, vemos o tratamento diferenciado às populações do campo com propostas de fixação do homem no campo, assegurando-lhe todos os direitos. Pena que logo na próxima Constituição (1937), tudo foi esquecido.

Já a Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Ela vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No Artigo 168, inciso III, diz assim: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas. Vejamos o que diz o inciso IV do Artigo 168: “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação,

aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.

No inciso citado, é clarividente que não há nenhuma obrigação na época para as empresas agrícolas em qualificar os filhos de seus funcionários. Uma vez que ficaram isentas, também não há na Constituição nenhuma proposta de ensino pelo Estado para a população do meio rural. Nessa Constituição há, portanto, a continuidade do não comprometimento do Estado para com a educação rural.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Esse direito é assim garantido ao afirmar, no Capítulo III, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse Artigo (205) abriu um campo de possibilidades de transformações individuais e coletivas para os brasileiros.

O Artigo 205 abre portas para a sociedade brasileira, porque ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, abre possibilidades para que a educação escolar rural passe a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias, aliada à luta pela posse da terra e permanência nela. Isso porque o Art. 184 propõe desapropriação de áreas de terras improdutivas para fins de reforma agrária, garantindo o acesso a terra em projetos de assentamentos. Assim diz o Artigo:

Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acesso em 3/1/2012).

A proposta desse Artigo é interessante, porque assegura à sociedade políticas de fixação de famílias no meio rural, segundo proposta anterior da Constituição de 1934, porém mais avançada, porque, naquela época, não foi mencionada a expressão “desapropriação de imóvel rural para fins de reforma agrária”.

A garantia da educação escolar rural nas Constituições Brasileiras, de modo geral, não fez o conhecimento contribuir para a construção de um projeto sólido para a permanência das famílias no meio rural. Nesse sentido, houve incentivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 4.024/1961) e percebemos que revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais, para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos. O Artigo 105 diz assim: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais”. (Fonte: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument, acesso em 5/1/2012).

Antes, no Artigo 32, diz o seguinte: “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades”. Pela citação, percebemos que a educação no meio rural era de responsabilidade dos proprietários de terras que deveriam construir espaços para o funcionamento das escolas. Uma vez que o proprietário não dispunha de condições, deveria criá-las ou transportar os estudantes para as escolas mais próximas.

A segunda LDB (Lei n. 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola. Vejamos o que diz o Artigo 47: “As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei”.

Logo adiante, no Art. 49, diz assim:

As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm, acesso em 11/2/2012).

Percebemos que ambos os Artigos propõem um ensino que está sob o domínio do patrão com a obrigação de ele cumprir com a função social de sua empresa. Para isso tinha que oferecer educação aos filhos dos funcionários, mas voltada para a qualificação de mão de obra. Ainda na LDB de 1971, o parágrafo 2º do Artigo 11 assim declara: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”.

De acordo com a proposta do Artigo supracitado, é evidente que a proposta do calendário das escolas está centrada na atividade agrícola não como fator cultural ou de emancipação da população, mas porque não deveria oferecer prejuízo na produção e renda, uma vez que os estudantes e suas famílias eram puramente mão de obra.

Com o fim do Regime Militar e construção da Carta Magna de 1988, o país precisou repensar a sua estrutura educacional em todos os níveis para garantir um processo de modernização. Essa conjuntura brasileira propiciou a elaboração de uma nova LDB, Lei n. 9.394, portanto a terceira, que foi sancionada no ano de 1996. Nela há o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. O Artigo 28 traz em seu escopo:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>, acesso em 17/2/2012.).

O tratamento dado nesse Artigo traz outra visão de ensino nas escolas do campo. A ideia de mera “adaptação” é substituída pela de “adequação”, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do meio rural. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

O novo cenário da educação em geral permitiu, por meio da Emenda Constitucional n. 14 e da Lei n. 9.424/1996, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse fundo acelerou o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental, redistribuindo recursos

financeiros para o financiamento dessa modalidade de ensino em todo o país. Esses recursos variam em função do número de alunos efetivamente matriculados em cada sistema de ensino, definindo valores diferenciados para as modalidades em que os gastos são maiores, o que beneficiou a educação nas escolas localizadas em zonas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam. O Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e “[...] atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.” (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407, acesso em 5/3/2012). No Fundeb, a educação está garantida para as escolas do meio rural. Outras políticas públicas de apoio financeiro à educação básica foram criadas de 1996 para cá, mas não as discutiremos aqui.

A educação escolar rural pouco avançou na efetividade da legislação brasileira, tanto nas Constituições quanto nas LDBs, no que diz respeito à escolarização para a construção do conhecimento que valorize a vida em todos os aspectos. Houve interesse maior do Estado na profissionalização para o mundo do trabalho. O motivo dessa negligência originou-se de um projeto de nação por governantes que priorizaram o ensino para a elite, negando a existência das classes subalternas, dentre elas os camponeses.

3.3 A educação rural na legislação goiana

Na legislação nacional, Constituições Federais e LDBs, vimos que, na educação rural, houve interesse do Estado em qualificar mão de obra para o mundo do trabalho. A partir da LDB Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a União começa a dar tratamento diferenciado à educação do meio rural. Essa conquista é originária da luta dos Movimentos Sociais, Universidades e Entidades.

Ao discutirmos a educação escolar básica rural e do campo na legislação vigente no Estado de Goiás, trazemos uma realidade do Ministério Público de Goiás (MP GO) que apontou, no ano de 2011, um total de 146.316 residentes rurais em todos os municípios do Estado, com idade escolar de 15 a 19 anos. Esses dados demonstram que o campo goiano ainda possui uma população expressiva e que precisa ser assistida pelo Estado. A educação de qualidade é fundamental para a permanência destas comunidades no campo, por se tratar de um direito fundamental. Por isso, para falarmos da educação rural e do campo na legislação

goiana, precisamos recorrer à Constituição do Estado (5-10-1989) para sabermos como é definido o meio rural. O Artigo 137 diz o seguinte:

O Estado adotará política integrada de fomento e estímulo à produção agropastoril, nos termos do art. 187 da Constituição da República, por meio de assistência tecnológica e de crédito rural, organizando o abastecimento alimentar, objetivando sobretudo o atendimento do mercado interno. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 46, de 09-09-2010, D.A. de 09-09-2010.).

(Fonte: www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm Acesso em 3/1/2012).

O texto do Artigo aborda a produção agropastoril no meio rural como atividade importante para a economia de Goiás e não faz distinção de pequeno, médio ou grande agricultor. Já o parágrafo abaixo direciona políticas de subsídio para a permanência do pequeno e médio agricultor no meio rural.

§ 4º O Estado proporcionará atendimento ao pequeno e médio produtor e à sua família, visando à melhoria das condições de vida e à fixação do homem na zona rural, implantando justiça social e garantindo o desenvolvimento econômico e técnico dos produtores e trabalhadores rurais. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 46, de 09-09-2010, D.A. de 09-09-2010).

Na redação do parágrafo supracitado, está clara a orientação que o Estado deve seguir em termos de produção e renda para o pequeno e médio produtor. Dado o grande número de assentamentos da reforma agrária que há em Goiás e as comunidades de pequenos e médios agricultores tradicionais que produzem e levam alimento à mesa dos goianos todos os dias, é inegável a contribuição na economia estadual. No país, a contribuição de alimentos que são consumidos todos os dias pelos brasileiros provindos da agricultura familiar chega a 70%. Isso leva a um questionamento sobre a riqueza que Goiás produz todos os anos com soja, cana-de-açúcar, algodão, eucalipto, mineração, dentre outros, e qual o destino desses produtos. Esse modelo de produção segue os moldes da proposta de tecnificação do meio rural para acabar com a fome no mundo, como vimos na parte histórica da educação rural no Brasil, quando foi implantada a Revolução Verde. Mas, ao contrário de tudo o que prega a ideia dos cientistas políticos à época, em pleno século XXI, ainda há milhares de famílias que passam fome no Brasil e no mundo afora.

Ao analisarmos o texto da Constituição de Goiás, um fato curioso chama a atenção que é o grande número de emendas que sofreu no ano de 2010 e, respectivamente, as inúmeras revogações sofridas. Enquanto o Parágrafo 4º do Artigo 137 propicia ao pequeno e

médio agricultor sua permanência e desenvolvimento no meio rural, o Artigo 138 diz assim: “O Estado destinará suas terras e as edificações nelas existentes, prioritariamente, aos projetos de promoção social ou de utilização ecológica voltada para a saúde comunitária e de proteção ambiental, conforme definido em lei.” (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 46, de 9-9-2010). A redação antiga dizia assim:

Art. 138 - O Estado destinará suas terras e as edificações nelas existentes, prioritariamente, à regularização de posses, ao assentamento de trabalhadores rurais sem terra e aos projetos de promoção social ou de utilização ecológica voltada para a saúde comunitária e de proteção ambiental, conforme definido em lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 15, de 30/10/1996, D.A de 31-10-1996).

A antiga redação do Artigo 138 foi revogada e, a expressão “assentamento de trabalhadores rurais sem terra” foi suprimida, sendo acrescentada a expressão “projetos de promoção social”. Na atual conjuntura, tendo como base as lutas dos movimentos sociais pela posse da terra, é sabido que a reforma agrária e a promoção de políticas públicas para o pequeno produtor e assentados sofre um processo de silenciamento pelo Estado goiano.

Na parte que trata da educação, na Constituição (Cap. III), não há nada garantindo aos povos do meio rural políticas diferenciadas de acesso ao ensino. Os povos indígenas foram citados somente para afirmar que é livre a eles o ensino nas suas línguas maternas. Isso significa que, quando trata a educação, a Constituição Estadual considera-a igual para todos, não leva em conta a diversidade geográfica, política e cultural que há em Goiás. A proposta de educação parte da premissa de que a mesma matriz pedagógica que é elaborada para as sedes dos municípios pode ser aplicada nos seus interiores, ou seja, no campo.

Ao recorrermos às Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998), o Artigo 37 diz assim:

Art. 37 - A oferta da educação básica para a população rural deve atender as necessidades e peculiaridades da vida rural, e de cada região, observando-se:
 I - a organização da escola rural, bem como seu calendário escolar, devem adequar-se às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas da região;
 II - os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 III - as normas sobre as necessidades e peculiaridades referidas no caput deste artigo são de competência do Conselho Municipal de Educação, e de cada Sistema de Educação, ou do Conselho Estadual de Educação à falta daquele.
 (Fonte: www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares/1998/lei_comp1, acesso em 10/2/2012).

A redação acima praticamente repete o texto do Artigo 28 da LDB de 1996 da educação nacional. Portanto, na prática, garante à população rural acesso à educação em seu habitat de acordo com as realidades locais. A LDB de 1996 é um marco na luta dos movimentos sociais para mudar os rumos da educação básica no meio rural.

O Estado de Goiás, tanto na Constituição quanto na LDB vigentes, não garante educação escolar que contribui para a permanência de famílias no meio rural. É preciso avançar na construção das políticas que garantam acesso ao ensino aliado à vida no meio rural.

3.4 A educação rural e do campo na luta de Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos e Entidades no Brasil e em Goiás

Não vou sair do campo (Gilvan Santos)

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

A música de Gilvan Santos ilustra um mapa no Brasil dos povos que habitam o campo e o apego deles a terra onde produzem comida e também cultura e, por isso, não querem mudar do campo. Até porque o histórico da educação rural no Brasil demonstrou que era preciso uma organização pelos povos atingidos para conquistas de direitos, para uma educação escolar de qualidade. Nesse sentido, a partir do início dos anos de 1990, os povos organizados do meio rural começaram a fazer suas lutas para conseguir junto ao Estado garantia de direitos educacionais. Esse trabalho fez com que o poder público assumisse uma discussão sobre a educação rural como interesse nacional, ou seja, os povos do meio rural foram ouvidos como sujeitos de direito. A partir dessa conjuntura, o conceito da “educação rural” para “educação do campo” foi concebido em meados da década de 1990 por meio de reivindicações do Movimento de Educação do Campo no Brasil, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seus parceiros. A concepção de educação do campo trouxe, em seu bojo, uma visão emancipadora que converge numa postura dialética e valoriza os diversos sujeitos através de suas identidades culturais como fruto da luta dos diversos movimentos sociais. Assim,

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (FERNANDES e MOLINA. Fonte: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>, acesso em 8/1/2012).

A ideia dos autores caracteriza a vida no campo a partir de um território onde os povos reconhecem suas identidades. Nesse território, há a perpetuação da cultura, dos valores e a educação constrói a essência de tudo. Quando se fala em território e educação, significa que é importante a organização dos camponeses em movimentos sociais para defender um direito negado na história. A negação desse direito tem relação com a negação de um pedaço de terra para o camponês ter a liberdade de plantar, colher e se alimentar do suor de seu trabalho. Nesse território, também é possível ao camponês viver com dignidade, ter acesso ao conhecimento que o valoriza e contribui para a sua permanência. O Estado, neste estágio da vida do camponês, deve proporcionar bem-estar social de acordo com os princípios básicos da Constituição Federal.

Uma vez que os camponeses entenderam a importância de estarem organizados em movimentos sociais para conquistas de direitos e de seus territórios, esses movimentos se

fortaleceram e de forma mais expressiva o MST. Suas lutas foram travadas para a quebra do latifúndio e milhares de famílias foram assentadas em todos os estados da federação. A partir da conquista da posse da terra, começou também uma luta árdua para a permanência das famílias nos assentamentos asseguradas pelas políticas públicas. Por meio dos coletivos de formação que o MST possui, o de educação começou um trabalho que resultou numa articulação com outros parceiros por educação do campo e contribuiu para a inclusão do tratamento diferenciado da educação aos povos do meio rural no Artigo 28 da LDB n. 9.394/96. Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Nesse evento é oficializado, através do documento “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Este surge como um conjunto de organizações para discutir e apresentar propostas de políticas públicas de educação do campo ao Estado Brasileiro como forma de reverter a situação desoladora em que se apresentava a educação rural. Esse movimento remete-nos a um “intelectual coletivo”, discutido por GRAMSCI, capaz de exercer cidadania consciente dos direitos.

Esse exercício da garantia dos direitos por meio do Movimento de Educação do Campo no Brasil fez com que, a partir do tratamento diferenciado que a LDB de 1996 assegura no Artigo 28 às escolas do meio rural, fosse realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, em 1998, a I Conferência Nacional da Educação do Campo. Esse é o marco histórico de concepção ideológica da “educação do campo”, porque é discutida toda a infraestrutura que garante a vida em todos os aspectos. No documento base, um dos itens diz assim:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (Fonte: unesdoc.unesco.org/images/0014/.../149798porb.pdf, acesso em 14/2/2012).

No texto fica claro o objetivo das Entidades signatárias sobre a proposta da educação do campo e qual o projeto de vida defendem. Até então a visão que se tinha de rural era do atraso e os povos eram considerados ignorantes quanto ao conhecimento elaborado. A visão de boa parte dos cidadãos em relação ao cidadão que morava no meio rural era de que se tratava de um sujeito passivo, preguiçoso, que falava errado, jeito desengonçado, tinha os dentes estragados, usava roupas fora da moda, enfim, era considerado o “Jeca Tatu”. Esse é um personagem de Monteiro Lobato, renomado escritor brasileiro, que faz uma crítica social em sua obra *Urupês*, tendo como foco o trabalhador rural paulista. Na verdade, a obra denuncia a situação do caboclo brasileiro abandonado pelos poderes públicos, por isso ficava à margem das políticas de assistência à saúde, educação, cultura, transporte, etc.

Na tentativa de reverter a situação crítica do cidadão, ilustrada em obras de Monteiro Lobato, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, sob a coordenação das Entidades executivas da Conferência: UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, CIMI, MEB), MST (ITERRA) e UnB (GTRA). Esse momento foi o início de uma soma de forças conjuntas dos movimentos sociais para pensar e construir junto ao Estado brasileiro políticas de educação para os povos do campo. Nessa perspectiva,

A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. (CALDART, 2009, p. 38).

A autora traz com clareza qual é a concepção defendida de educação do campo e frisa que está calcada em um projeto de sociedade diferente do que o Estado defende. É por causa desse projeto de sociedade que o Estado defende, o qual mantém uma elite que domina os meios de produção, o poder, e concentra as riquezas, que os camponeses organizados em movimentos sociais se colocam como portadores de direitos. Mais que isso, na luta de classes, forçam o Estado a reconhecê-los como cidadãos, forçam o governo federal a atribuir a criação de uma política nacional de educação do campo pelo Ministério da Educação. Uma conquista desse trabalho de articulação conjunta dos movimentos sociais foi a criação do Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), atualmente vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Esse programa tem como objetivo central “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável”. (Fonte: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>, acesso em 13/7/2012).

Em cumprimento ao documento final da Conferência de Luziânia em 1998, no início de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de resgatar o cumprimento do Artigo 28 da LDB, convocou audiências públicas com representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais, os Movimentos Sociais e Sindicais, Universidades, Ong’s e demais setores da sociedade que atuam no campo brasileiro. Após discussões da pauta, o Conselho Nacional de Educação elaborou e aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em 2002. Ela é um conjunto de critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros, com fundamentos legais para orientar a organização das escolas do campo, cabendo aos municípios, estados e federação a regulamentação. O seu objetivo, de acordo com o Artigo 2º, é constituir “[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores em Nível Médio e na Modalidade Normal”. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>, acesso em 13/7/2012). Essas diretrizes asseguram tratamento diferenciado aos camponeses no acesso à educação, de acordo com suas identidades. Conforme Silva (2002, p. 25),

[...] a escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo. Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo sejam pontos de partida para o trabalho em sala de aula.

A partir da ideia do autor, a educação do campo precisa ser diferente da educação urbana não como merecedora de uma disparidade e distanciamento na elaboração de políticas públicas. Pelo contrário, o campo precisa da cidade e vice-versa. Mas, no processo ensino-aprendizagem, é preciso levar em conta que o conhecimento deve ser do particular para o

universal e vice-versa dentro do método dialético. A escola da qual falamos não é qualquer escola que fica limitada ao mundo das primeiras letras como no passado, ela precisa estar engajada na luta do seu povo e, acima de tudo, cumprir a sua função social. Até porque os Parâmetros Curriculares Nacionais, vindos com veemência na década de 1990, mudaram a visão do fazer educação. Tratam-na numa visão holística e contemporânea quanto a abordagem pedagógica, respeitando as mais diversas características étnico-geográficas desse país continental, considerado vários brasis dentro de um único território.

A articulação dos movimentos sociais por educação do campo junto ao Estado continuou forte e, em 2004, foi realizada a “II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo” em Luziânia Goiás, de 2 a 6 de agosto, e a declaração final (versão plenária) foi “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. O evento foi organizado pelo MEC como desdobramento da 1ª Conferência Nacional da Educação do Campo de 1998 e, segundo documento base, estavam presentes 1.100 participantes representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG’s, de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Todos se identificaram como trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas, dentre outros. (Fonte: <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>, acesso em 9/1/2012). O objetivo da Conferência era denunciar a situação das escolas do campo a partir de graves problemas que persistem. O documento base da Conferência enumera os seguintes problemas:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- há ainda muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- falta uma política de valorização do magistério;
- falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- estão no campo os mais altos índices de analfabetismo;
- os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Esse cenário desolador da educação do campo levou o MEC, sob pressão das Entidades e Movimentos de luta pela educação do campo, a criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade de Inclusão (SECADI) em 2004 cujo objetivo é “[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.” (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816, acesso em 13/2/2012). Na sua estrutura, também foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo que coordena um “movimento nacional” de construção de políticas de educação para o campo. Essas políticas nacionais para a educação do campo impulsionaram um novo olhar nacional para a educação rural como um projeto para além da educação bancária e pautada nas matrizes urbanas. Remontada nos moldes da educação proposta por Freire, a educação parte da vida cotidiana das populações camponesas e, mais que isso, precisa adequar-se à cultura, calendário agrícola e saberes populares para a perpetuação da vida dentro dos princípios da libertação.

Nos últimos quinze anos, por meio da luta dos Movimentos Sociais, Sindicatos e de contribuições de pesquisas científicas da academia, a expressão “educação rural” foi substituída por “educação do campo” dada a estigmatização histórica sofrida pela população. A primeira foi empregada no governo de Getúlio Vargas para diferenciar do meio urbano, mas, na prática, as políticas aplicadas eram iguais. A educação era oferecida segundo princípios do Estado Novo, regime político brasileiro fundado em 1937 e durou até 1945, que é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. A formação na educação em geral estava fundamentada no mundo do trabalho, conforme nos explica Karl Marx em seu livro “O capital.” O ser humano nessa perspectiva vira mercadoria por meio de sua força de trabalho e a relação com a natureza é conflituosa, uma vez que gera matéria-prima de exploração para o fortalecimento do capitalismo, concentrando os bens como a terra, água e gerando a exclusão social em todos os sentidos. Para superar essa realidade de expropriação dos camponeses pelo capital, houve uma intensa luta de movimentos sociais como forma de resistência e garantia dos direitos enquanto cidadãos. Por isso,

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi de negação deste direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais, podemos constatar, sobretudo nas últimas três décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do

campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração de terra, do poder e do saber. (QUEIROZ, 2004, p. 23).

O autor deixa claro que a negação do direito à educação para os agricultores fez com que surgisse uma movimentação de organizações deles próprios para mudar os rumos da história, desta vez como sujeitos portadores do direito a terra, do poder e também do saber. Essa educação, agora chamada de educação do campo, veio tardiamente como direito, se pensarmos desde o descobrimento do Brasil aos dias atuais. De acordo com BAPTISTA (2003, p. 20-21),

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, ‘apêndice’ da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

A situação relatada pelo autor nos mostra a necessidade da retomada pelos movimentos sociais e universidades do sentido da educação nas escolas do campo com base em discussões formais, para que o Estado cumpra o seu papel frente à realidade do descaso.

A educação rural brasileira, o que deveria ser educação do campo, foi mencionada no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001). Embora estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, numa clara alusão ao modelo urbano, recomenda a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos. No Plano de 2011, também dizendo educação rural, assim diz na parte das Diretrizes da Educação Fundamental: “A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade”. Mais uma vez o documento não esclarece a real situação que as escolas do campo vivenciam e praticamente em nada altera o

conteúdo do texto para a melhoria efetiva. Na parte das metas e objetivos, o item 17 diz assim: “Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor”.

Na citação, é possível vermos que está entre vírgulas a expressão “quando necessário” o transporte escolar, todavia não esclarece para onde os estudantes devem ser conduzidos. Isso dá abertura para os gestores municipais munirem-se de uma frota de ônibus e vans para levar os estudantes até as cidades vizinhas alegando ser menos dispendioso. O entendimento é que na redação deveria aparecer o transporte escolar intra-campo e, não havendo número suficiente de estudantes nas comunidades para abertura de salas de aulas, estes seriam transportados para as escolas polos mais próximas de suas casas localizadas também no campo.

A educação do campo, e não mais rural, aparece no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010. O documento final dispõe no EIXO VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade 12 metas a serem cumpridas na parte III (página 108) que trata da educação do campo. A letra A diz assim: “Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais entre o urbano e o campo, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades históricas impostas a esse segmento”. Esta meta retoma toda a nossa discussão da desigualdade histórica na construção de políticas educacionais para o campo no Brasil. Essa é uma proposta política que exige da União um esforço para fazer com que os Estados e Municípios façam sua parte na construção e implementação das políticas de educação para o campo.

Antes do último Plano Nacional de Educação, o governo federal sancionou o Decreto n 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. No Artigo 1º, ficou decretada a política nacional de educação para o campo:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Fonte: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>, acesso em 20/12/2011).

Segundo o Artigo, a ideia da colaboração da União com seus entes federados está reforçada, porque, caso contrário, uma série de Leis é criada e a funcionalidade, na prática, fica praticamente neutra. Esse decreto norteia como deve ser o desenvolvimento da educação do campo e os entes federados devem colaborar com a União para ser efetivada. O que acontece é que muitas vezes as leis nacionais esbarram nas leis estaduais e municipais e estas emperram o processo. Os gestores públicos, por uma série de motivos, não demonstram interesse em mudar essas Leis para ficar em consonância com as da União. Pelo contrário, criam ainda mais entraves alegando que investir em educação no campo é muito dispendioso e preferem munir as prefeituras de frotas de ônibus e vans para levar os estudantes até as escolas das cidades.

Outro tratamento político dado à educação do campo para a criação e efetivação de políticas públicas específicas foi o lançamento da Frente Parlamentar Mista da Educação do Campo, no ano de 2011, para promover o aperfeiçoamento das políticas públicas pertinentes à educação do campo e aprimoramento das legislações federais relativas ao tema. Trata-se de uma frente parlamentar que pretende impulsionar dentro da Câmara dos Deputados políticas para a educação do campo. Para isso vem realizando audiências públicas em todas as unidades da federação para discutir o funcionamento da frente cujo objetivo principal é criar fóruns, comitês e grupos de trabalho permanentes para fazer valer a aplicação das leis em vigor da educação do campo em âmbitos estaduais e municipais. Na parte do documento base da frente, quando trata da organização nos Estados, diz assim:

Articulação Prévia - A Mesa Diretora da Frente, por intermédio de seu Presidente poderá propor, dentre os parlamentares federais e estaduais integrantes da Frente, coordenadores estaduais com a atribuição de promoverem uma articulação política nos respectivos Estados, no âmbito da Educação do Campo, para instalarem a Frente nesses Estados e organizar Grupos de Trabalhos Estaduais - GTEs, para darem suporte as ações e atividades da Frente em cada Estado, nos mesmos moldes do GTA previsto no Artigo 12. (Art. 5º § 2º). (Fonte: www.padrejoao.com.br/.../educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo//..., acesso em 16/1/2012).

Percebemos, por meio da citação, que há toda uma forma minuciosa de implementação da frente nos Estados da federação para que seja efetiva. Isso depende muito de como funcionam os poderes legislativo, executivo e judiciário de cada Estado para que avance ou não nas políticas de efetivação da educação para o campo. Também ressaltamos que os poderes citados representam o povo, logo este precisa estar ciente dos direitos enquanto cidadãos e cobrar para que sejam respeitados. O interessante é que permite à sociedade civil organizada debater a situação da educação do campo por meio dos fóruns, comitês ou grupos

de trabalho e apresentar as conclusões dos debates ao poder público para que este tome providências cabíveis para a resolução. Na luta por direito pela classe trabalhadora contra o poder historicamente constituído, houve conquistas bem sucedidas, mas é preciso muito esforço para a quebra da hegemonia. Nas palavras de SADER (2005, p. 99),

Importância essencial da divisão dos poderes para o liberalismo político e econômico: toda a ideologia liberal, com suas forças e suas debilidades, pode ser contida no princípio da divisão dos poderes, mostrando qual é a fonte da debilidade do liberalismo – a burocracia – isto é, a cristalização do pessoal dirigente, que exerce o poder coercitivo e que, a um certo ponto, se transforma em casta.

O autor nos chama a atenção para o funcionamento do poder institucionalizado que, por meio da burocracia, torna-se supremo. Por conseguinte a tarefa de movimentos sociais na luta por direitos é árdua e, na educação do campo, isso é histórico, conforme vimos todo o percurso no Brasil até os dias atuais. Tivemos alguns avanços somente quando a classe social atingida tomou consciência de sua realidade e se mobilizou para reverter a situação. A consciência foi tomada para que a história fosse mudada e, num país onde a oficialidade dos fatos é dos heróis, ninguém melhor para registrar a realidade dos vencidos do que os próprios vencidos.

A última política nacional que trata das especificidades da educação do campo é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado no dia 20 de março de 2012 pelo governo federal. Trata-se de um Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme Decreto n. 7.352/2010. O quadro abaixo traz os dados da realidade hoje nas escolas do campo que serão beneficiadas:

Tabela 1 - Taxas de Atendimento

<i>TAXAS DE ATENDIMENTO</i>	
Educação Infantil/Creche	6,98%
Educação Infantil/Pré-Escola	66,80%
Ensino Fundamental	91,96%
Ensino Médio	18,43%
EJA – Ensino Fundamental	4,34%
EJA – Ensino Médio	3,10%

Fontes: Censo Escolar INEP/2011; Censo IBGE/2010

As ações estão voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e para a ampliação de acesso à educação para as populações do campo. Isso atenderá 6,2 milhões de matrículas no campo (12,4% total de estudantes matriculados). No total, há no Brasil 76 mil escolas rurais, com mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores. De acordo com o Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em discurso de lançamento do Pronacampo, o Brasil é um grande produtor de alimentos, mas tem uma dívida com as populações camponesas:

Nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil é a segunda maior agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares e exporta quase 95 bilhões de dólares, no entanto nós não temos uma política específica de educação para a população que vive no campo brasileiro. [...] O Pronacampo vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608, acesso em 9/3/2012).

As atividades e metas a serem alcançadas nos eixos citados por Mercadante estão abaixo. Não detalhamos cada um deles, mas informamos do que tratam no geral:

- Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas: Materiais Didáticos e Pedagógicos Específicos;
- Eixo II – Formação de Professores: Formação Inicial, Continuada e Pós-Graduação;
- Eixo III – Educação de jovens e adultos e Educação Profissional e Tecnológica: EJA - Saberes da Terra – Pronatec, Alfabetização no Campo;
- Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica: Construção de Escolas; Educação Digital na Escola Luz, Água e Reforma das Escolas do Campo e Quilombolas; Transporte Escolar.

O Pronacampo é muito interessante pela conjuntura exposta nos dados das escolas do campo. Mas, como programa nacional, é preciso a mobilização e sensibilização dos gestores públicos para ser colocado em prática seguindo as adequações legais recomendadas. O objetivo, segundo *site* do MEC,

[...] é formar agricultores em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os conhecimentos adquiridos em ações que elevam a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda. O programa atenderá escolas rurais e quilombolas. No campo, 23,18% da população com mais de 15 anos é analfabeta e 50,95% não concluiu o ensino fundamental. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608, acesso em 13/3/2012).

Caso essa realidade não seja revertida, daqui a alguns anos a situação das escolas no campo estará quase que a mesma de hoje e quem perde somos todos nós.

Mesmo com todo o esforço dos Movimentos Sociais, Sindicais e Universidades em cobrar da União a construção de novas Leis e fazer valer as já existentes para a educação do campo, a efetivação segue um ritmo de morosidade e ainda não há uma especificidade na educação do campo, como disse em seu discurso o ministro Mercadante. Pode-se dizer que o marco inicial da educação do campo está na LDB de 1996 que estabelece no Artigo 28 adequação do ensino ao meio rural. Mesmo dizendo “rural” e não “campo”, abre precedentes de rompimento com a realidade da precariedade do ensino nas escolas rurais. Isso porque nessa perspectiva incentiva a criação e efetivação de uma legislação específica às condições reais das escolas do campo. Acontece que o tempo passa, estamos há quase 17 anos nesse processo e os avanços não são significativos sob o ponto de vista da criação e efetividade dessas políticas pelos estados e municípios. Na visão de BRZEZINSKI (2008, p. 231),

Com base na Constituição Federal, um dos pontos em que a LDB estabelece é a forma de colaboração estabelecida entre as diversas esferas do poder público na oferta da educação. No entanto, esse regime de colaboração ainda carece de regulamentação. Porém pode-se indicar que cabe ao município colaborar com a União e o estado e receber deles colaboração necessária para o cumprimento de suas responsabilidades.

A citação nos orienta sobre como deve ser a colaboração dos municípios para com os Estados e destes com a União quanto ao funcionamento das ações da LDB. Essa é uma engrenagem que, se bem cuidada, faz a máquina funcionar, mas, caso uma peça não esteja em boas condições, contribui para o travamento das atividades. É preciso, no entanto, mais do que isso para sensibilizar os gestores da máquina pública para que a educação do campo tenha avanços estruturais significativos.

Em decorrência desses acontecimentos históricos na legislação brasileira para garantir educação do campo e não mais rural, os Estados tiveram que acompanhar as mudanças e construir suas políticas públicas conforme orientação supracitada. O Estado de Goiás realizou na cidade de Caldas Novas, em Goiás, nos dias 20 a 22 de julho de 2005, o I Seminário Estadual de Educação do Campo de Goiás. Organizado pela Secretaria de Estado da Educação, teve a participação dos movimentos e pastorais sociais, universidades, Escolas Famílias Agrícolas, organizações não governamentais e sindicatos. O objetivo era sensibilizar os gestores públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, propunha um mapeamento das demandas

específicas do Estado e dos municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelos Governos estadual e municipais, organizações não governamentais e movimentos sociais. Após debates, foi redigida como documento final a “Carta de Goiás para a Educação do Campo”. Trata-se de um documento de 12 páginas, assinado pela Seduc e MEC, que contém no seu escopo divisões por partes sobre os seguintes itens: “Operacionalização das diretrizes para a educação do campo”; “Financiamento para a educação do campo”; “Universalização do acesso à educação do campo” e “Construção da política nacional para a educação do campo”. Cada item deste contém subdivisões com indicativos de como deve ser operacionalizada a educação do campo em Goiás, estabelecendo as funções do Estado e das diversas entidades de apoio e executoras da educação do campo. Um subitem merece ser aqui mencionado, o transporte escolar que assim foi discutido na parte que trata do financiamento: “Que seja garantido o acesso às unidades de Ensino Médio e Fundamental em tempo integral em relação ao transporte, principalmente”. Essa proposta foi reforçada dessa forma: “Parceria com a Secretaria de Transporte e AGETOP para garantir recuperação das estradas na zona rural”. Hoje, já no ano de 2012, quase sete anos depois, as condições das estradas não são boas e o transporte de boa parte dos estudantes da educação básica é para as escolas das cidades em ônibus e vans, muitos destes em situação precária. A ideia de que o transporte dos estudantes para as escolas deve ser intra-campo não foi cogitada na Carta.

A Carta de Goiás para a Educação do Campo é um documento que precisa ser resgatado pelo contexto em que foi elaborada no ano de 2005. É uma continuidade da luta dos Movimentos Sociais por educação do campo dentro da SECADI que começou o trabalho de realização dos seminários estaduais de educação do campo em julho de 2004, em desdobramento ao Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, em dezembro de 2003.

Outro documento analisado na educação básica goiana foi o Plano Estadual de Educação 2008-2017 (Lei Complementar n. 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008). Nesse documento, a educação básica deixa de ser tratada como “educação rural” e passa a ser chamada de “educação do campo.” Na parte 3 – Modalidades de Ensino -, foi citada a Educação do/no campo e educação quilombola e nela diz assim na página 71:

A inclusão, neste Plano, da educação do/no campo, como uma das modalidades de educação destinadas aos povos residentes no meio rural, expressa o compromisso do Estado de Goiás com a identidade cultural campesina, com a especificidade social desses povos (pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados,

reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros) e com a qualidade da educação a que eles têm direito. (Fonte: www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7705, acesso em 9/2/2012).

A redação mostra como deve ser o comprometimento do Estado com a educação do campo. É interessante ressaltar que descreve com muita clareza quem são os povos que habitam o campo goiano em pleno século XXI, logo é impossível negar a eles o acesso ao ensino condizente à realidade em que vivem. Sobre isso cabe aqui dizermos que o campo no século XXI, para OLIVEIRA e MARQUES (2004, p. 154-155), assim se configura:

Campepinato é um termo genérico, aplicável a diferentes realidades sociais marcadas pela tradição e pelo enraizamento local. O território camponês é o lugar da realização de um presente não ausente, onde a mediação das abstrações concretas é relativizada, dando vez a uma inserção mais imediata das pessoas no mundo da vida. É o lugar da apropriação, do uso e da realização do trabalho não alienado. O reconhecimento do direito de controle do território para as comunidades que nele habitam é um passo fundamental no sentido de assegurar a possibilidade de reprodução de suas condições de vida e, com isso, caminhar na direção de uma sociedade mais justa.

A abordagem dos autores sobre o conceito de campepinato na contemporaneidade é de suma importância para a elaboração de políticas de educação básica pelo Estado. Este precisa dar conta da diversidade de povos que habita o campo para que o processo de ensino aprendizagem nas escolas não gere mais exclusão. O conhecimento deve ser de forma espiral que parte do local para o global e vice-versa. A construção desse conhecimento precisa ter a participação efetiva dos sujeitos que o receberão não como mero conhecimento empírico, mas como contribuintes na elaboração do científico, ao mesmo tempo que preservam os saberes locais.

O cenário das políticas de educação para o campo em Goiás está posto. Nele é possível verificarmos que há um distanciamento do que diz a legislação nacional na criação e efetividade das suas políticas específicas. Para a mudança da realidade atual nas escolas do campo, é preciso muito esforço das partes interessadas, no caso dos movimentos sociais do campo. É preciso uma ação mobilizadora que envolva os poderes públicos para a construção de um projeto de vida para o campo que tenha a educação como um dos pilares de sustentação. Caso contrário, continuaremos a assistir cenas rotineiras de estudantes crianças, adolescentes e jovens que levantam nas madrugadas para esperar ônibus em situações precárias, nas beiras de estradas, e viajarem longas distâncias para terem acesso ao

conhecimento nas escolas das cidades. Quando isso não é possível, famílias inteiras migram para as cidades com sonhos de uma vida melhor e vão parar nas periferias, gerando problemas sociais das mais diversas naturezas que trazem danos materiais e psicológicos muitas vezes irreparáveis.

Por isso a luta dos Movimentos Sociais, Sindicais e Universidades para a criação e efetivação de políticas públicas para a melhoria das condições de ensino nas escolas do campo deve continuar. Num país de origem eminentemente agrária, é uma hipocrisia a negação de um projeto sério que leve em conta o desenvolvimento do campo por meio da educação. Isso criou uma cultura de que, para ser bem sucedido na vida, é preciso morar, estudar e trabalhar na cidade. Gera uma dependência da qualificação de mão de obra para o capital nas empresas detentoras da geração de renda. A competitividade é o caminho para as conquistas pessoais. Os conteúdos elaborados, de modo geral, nos livros didáticos para as escolas e os meios de comunicação reproduzem esse sistema num processo avassalador. Atrelado a essa realidade, o êxodo de famílias do campo leva ao crescimento desordenado das cidades, causando uma série de problemas sociais. Muitas famílias, sem oportunidade de inclusão, ficam à mercê da miséria, submissas a políticas compensatórias de governos. O sonho de serem bem-sucedidas vai aos poucos se esvaindo.

Um projeto sério que respeita uma educação diferenciada aos sujeitos do campo precisa ser consolidado. O povo do campo precisa ser reconhecido pelo Estado na sua especificidade e como portadores de direito. Isso fará com que a histórica estigmatização pelo poder público seja revertida, de forma que viver no campo não é sinônimo de destituição de inteligência, mas a opção por um espaço geográfico com uma identidade própria.

CAPÍTULO IV - CONTRIBUIÇÕES DA CPT PARA A DEFESA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS

Há aqueles que lutam um dia, e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias, e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos, e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis.
- BERTOLD BRECHT -

A discussão deste capítulo é sobre as contribuições da CPT para a defesa de políticas públicas de educação do campo em Goiás com um trabalho de formação e organização dos camponeses. Os resultados desse trabalho serão apresentados dando destaque para duas instâncias: o Grupo de Estudos da Educação do Campo da CPT e o Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG). Essas instâncias são formadas por movimentos sociais, sindicatos, universidades, Escolas Famílias Agrícolas e entidades para a discussão e criação de subsídios de políticas públicas de educação do e no campo. Nesse processo, a CPT se apresenta como uma Pastoral importante, porque contribui como articuladora para impulsionar o Estado a rever e/ou criar e efetivar políticas públicas de apoio técnico e financeiro às escolas do campo em todos os níveis e áreas do conhecimento.

4.1 Resultados da pesquisa: Experiências da CPT na construção de subsídios de políticas públicas de educação do campo

Lutar é necessário numa sociedade de classes onde o capital expropria a classe trabalhadora para a geração da mais-valia. O conhecimento nesse sentido também é apropriado pelo capital para manter uma massa humana desprovida do acesso à formação e informação. Logo, a educação do campo hoje não é uma política estadual em Goiás, porque não há também uma política de fortalecimento da agricultura camponesa e democratização da terra, ou seja, da reforma agrária. O modelo de desenvolvimento capitalista atual subsidia a grande propriedade da terra para a produção de monoculturas de exportação em detrimento de outros modos de produção. A Constituição Brasileira atual garante o direito de propriedade no seu artigo 5º, que traz o rol dos direitos e garantias fundamentais, contanto que atenda às exigências da sua função social: “XXII - é garantido o direito de propriedade; XXIII - a propriedade atenderá a sua função social. Isso é uma conquista na legislação brasileira, porque, caso uma propriedade não esteja cumprindo a sua função social, poderá ser destinada para fins de reforma agrária.

A propriedade da terra poderá ser perdida, se sua função social não estiver sendo cumprida. Por isso muitos cidadãos querem ter o direito de poder possuir um pedaço de chão para plantar, colher, comercializar e perpetuar a família e a cultura, uma vez que há muitos latifúndios improdutivos no país. A quebra desses latifúndios é cada vez mais árdua nos últimos tempos pelo fato de o país viver uma conjuntura que alavanca grandes projetos e situa a economia entre as mais elevadas do mundo. A superfície terrestre do Brasil se transformou num grande canteiro de obras como rodovias, ferrovias, estádios de futebol, aeroportos, barragens, preparo de solo de grandes lavouras, construção de prédios, escavação para extração de minérios, enfim, um verdadeiro movimento do chamado desenvolvimento, tudo subsidiado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Esse ritmo de crescimento da economia deixa claro que estamos num estágio avançado do neoliberalismo que veio com força no Governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. Há uma tentativa para que o Estado não seja minimizado ao ponto de termos que pagar por tudo dos nossos direitos fundamentais. Sabemos que a máquina da economia brasileira gira a todo vapor e precisa de muito combustível que é subsidiado por fontes que não promovem a distribuição da riqueza gerada para a nação.

Diante da conjuntura neoliberal do desenvolvimento econômico do país, a população do campo, que representa uma porcentagem expressiva em Goiás, passa por grandes desafios de ordem muito complexa. O trabalho da CPT junto à população do campo para que seus direitos não sejam violados também é desafiador, porque hoje o modelo de desenvolvimento capitalista criou uma base de sustentação que ultrapassa os limites das fronteiras geográficas, transformando-se no que chamamos de economia globalizada. Mesmo assim a CPT tem clareza do projeto de desenvolvimento neoliberal e continua a defender outro projeto de vida para os povos do campo, tendo a educação como mola propulsora. A educação, como um direito universal assegurado na Constituição Federal de 1988 a todo cidadão e cidadã brasileiros, precisa chegar com qualidade a todos os acampamentos e assentamentos da reforma agrária, pequenos agricultores tradicionais, indígenas, quilombolas, assalariados do campo, meeiros, arrendatários, dentre outros. Em cada uma dessas categorias de camponeses, o ensino precisa valorizar o conhecimento local dos indivíduos para se chegar ao conhecimento universal. Esse processo não deve privilegiar esta ou aquela categoria de forma que uma se desenvolva mais que outra. Partindo dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, todos têm direitos iguais no acesso à educação e isso proporcionará mudanças significativas nas diversas realidades com elevação das condições de vida sem perda das identidades.

Nessa caminhada da pesquisa sobre as contribuições da CPT para a defesa da educação do campo, os resultados aqui apresentados provêm de duas instâncias que proporcionaram a construção de subsídios de políticas educacionais para o campo em Goiás. A primeira é o Grupo de Estudos da Educação do Campo da CPT e a segunda é o Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG), do qual a CPT é membro integrante desde a sua criação e compõe a equipe de coordenação. Quanto ao Grupo de Estudos, a CPT-Goiás, em cumprimento às suas linhas de ações do ano de 2009/11, criou-o, no início de fevereiro de 2011, com o objetivo de discutir a realidade do ensino nas escolas do campo em Goiás diretamente com professores que estão no dia a dia trabalhando no chão das escolas. Essas discussões também tiveram como objetivo fomentar o CECEG para a criação de subsídios de políticas públicas. O Grupo foi formado por professores da educação fundamental, média e profissionalizante e pós-média profissionalizante do campo e agentes da CPT. Esta, por acompanhar, no trabalho de base, as escolas nas quais os professores atuam, propôs a eles um estudo específico sobre a educação do campo para entender a realidade atual. A aceitação da criação do Grupo foi imediata, porque há problemas de ordem técnica e financeira nas escolas que impactam a qualidade do ensino. Não foi possível estender o convite para outras escolas do campo da região, pois o Grupo estava em fase experimental no ano de 2011. No total era composto por 25 pessoas, sendo estas das seguintes Entidades:

- Escola Família Agrícola de Orizona: criada em 1999, está localizada no campo, a 1,5 km do centro da cidade de Orizona. Oferece Ensino Médio e Profissionalizante Técnico em Agropecuária com duração de três anos dentro dos princípios da pedagogia da alternância para jovens da agricultura camponesa.
- Centro de Formação da Agricultura Familiar Padre Calimam: criada em 2008, localiza-se no campo, a 2 km do centro da cidade de Silvânia. A formação é pós-média de Técnico em Agropecuária e segue os princípios da pedagogia da alternância, com duração de um ano, ofertada a jovens da agricultura camponesa.
- Escola Municipal Crispim Marques Moreira: foi criada em 2004, está localizada no campo, a 35 km da cidade de Silvânia, na comunidade de Água Branca de Baixo. A formação é não profissionalizante, da alfabetização até o nono ano do Ensino Fundamental, e os estudantes são crianças, adolescentes e jovens da agricultura camponesa tradicional.

Essas Escolas estão localizadas em municípios pertencentes ao Território da Estrada de Ferro (Ver *site*: <http://www.territorioestradaferro.com.br/>, acesso em 15/3/2012) onde predomina o agronegócio da soja, eucalipto, milho, sorgo, cana-de-açúcar, dentre outros. Por esse motivo, muitas escolas do campo foram desativadas no passado e as poucas que restam

atualmente atendem os estudantes até o nono ano do Ensino Fundamental. Segundo depoimentos dos professores nos debates no Grupo, as escolas que estão no campo, na região, não possuem um processo ensino-aprendizagem condizente com a realidade.

No caso da Escola Municipal Crispim Marques Moreira, há iniciativas de professores em fazer com que a grade curricular seja voltada para a realidade da comunidade local. Há o interesse da comunidade de que a Escola seja uma disseminadora da importância da preservação e continuidade da cultura camponesa. Portanto, é necessária a discussão sobre educação do campo nessa região do Território da Estrada de Ferro por meio de um Grupo de Estudo, porque o campo vive uma realidade de predomínio do agronegócio e as famílias que resistem no campo sofrem impactos das mais variadas formas, dentre eles o fato de o Estado não oferecer educação que contribua com a valorização da cultura local e desenvolvimento da agricultura camponesa.

A CPT acompanha a comunidade da Água Branca de Baixo no trabalho de base há muito tempo e mantém contato direto com o corpo docente da Escola Crispim, ouvindo-os e encaminhando atividades de interesses comuns para a permanência dos estudantes e suas famílias no campo. Nesse sentido, cabe esclarecer que a composição dessa Escola foi indireta no Grupo de Estudos, uma vez que os professores tiveram dificuldades na participação presencial. A inclusão da Escola no Grupo é do ponto de vista didático, pois, para isso houve, da minha parte, enquanto pesquisador, entrevista com professores, coordenação pedagógica e direção por meio de questionários sobre os temas discutidos no Grupo. O objetivo era fazer com que o corpo docente pudesse, à distância, interagir com o Grupo de Estudos na discussão e criação de subsídios de políticas públicas de educação do campo. Os subsídios extraídos dos questionários não foram sistematizados à parte aqui na pesquisa. As ideias no geral estão contempladas na síntese, apresentada posteriormente, em tópicos considerados a espinha dorsal na defasagem de uma política pública de educação do campo em Goiás. As entrevistas com o corpo docente foram muito importantes, porque deram sustentação empírica da realidade nos resultados da pesquisa, na contribuição da CPT em defesa da educação do campo.

Quanto à EFAORI e CENTAF, elas são escolas que trabalham, em seus currículos, a realidade do campo na profissionalização de jovens e é preciso que estes morem no campo. Nesse aspecto, houve uma reflexão, num dos encontros do Grupo, de que as duas escolas precisam participar da discussão e contribuir para a mudança dos currículos das escolas de Ensino Fundamental que estão no campo, para despertar nas crianças, adolescentes e jovens o interesse pela agricultura camponesa. Com isso, ao terminarem o Ensino Fundamental, são

grandes as possibilidades de ingressarem no Ensino Médio Técnico em Agropecuária no Centaf ou Orizona. Toda a discussão no Grupo levou os participantes a perceberem que o estudo, reflexão e sistematização da realidade das escolas são importantes, porque o esforço é para proporcionar formação para a permanência das famílias no campo. A contribuição do CENTAF e EFAORI no Grupo, mesmo que já possuam seus currículos adequados à realidade do campo, é para colaborar no fortalecimento da agricultura camponesa, pois o público que se forma nestas instituições provém dessa realidade.

Os encontros de formação do Grupo de Estudo aconteceram uma vez por mês, no Centro de Formação da Agricultura Familiar Padre Calimam (Centaf), com duração de 4 horas atividades, na cidade de Silvânia. O cronograma das atividades foi montado da seguinte forma:

Tabela 2 - Temas dos encontros de formação

Encontro	Mês	Temas
1º encontro	fevereiro	Acordos de parceria da CPT com o Centaf e definição do público participante no Grupo;
2º encontro	março	Planejamento das atividades de formação por meio da metodologia da educação popular;
3º encontro	abril	Conjuntura de Goiás com enfoque sobre a realidade no campo;
4º encontro	maio	Os povos que moram no campo em Goiás no século XXI;
5º encontro	junho	Realidade das escolas do campo e os desafios apontados;
6º encontro	agosto	História da educação no Brasil e o meio rural;
7º encontro	setembro	Retomada pelos movimentos sociais da educação rural como educação do campo;
8º encontro	outubro	Legislação da educação do campo nacional e de Goiás;
9º encontro	novembro	Legislação da educação do campo nacional e de Goiás;
10º encontro	dezembro	Avaliação das atividades do ano.

Os conteúdos estudados foram sistematizados via relatórios, já que o objetivo do Grupo não era fazer uma sistematização teórica, mas elaborar subsídios a partir de depoimentos e discussões dos professores que estão no dia a dia nas escolas do campo para serem encaminhados ao CECEG. Esse material, na verdade, é para o banco de dados da educação do campo em Goiás que é uma das metas do CECEG. O material está arquivado na secretaria da CPT, no setor de documentação.

Paralelamente ao Grupo de Estudos, também aconteceram reuniões ordinárias do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) nas quais também houve a coleta de dados e acompanhamento da pesquisa. O Comitê foi constituído, formalmente, no I Seminário de Educação do Campo, em Goiás, realizado em Caldas Novas, nos dias 20 a 22 de junho de 2005 e instituído através da Portaria n. 1366 da Secretaria de Estado da Educação de

Goiás, GAB de SEE 20 de março de 2006. O nome, segundo essa portaria, é Comitê Executivo Permanente de Educação do Campo (CEPEC). A sua composição e gestão é bipartite, ou seja, pelo Estado e Movimentos e Pastorais Sociais, Sindicatos e Universidades. No ano de 2009, houve a construção de um novo Regimento Interno (Ver no anexo 5) e, como especifica o documento, o nome passou a ser Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG). A composição e gestão, de acordo com o Regimento, continuam bipartite por organizações governamentais e não governamentais, entidades sindicais, pastorais e movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no campo, sendo que cada instituição é representada por um membro titular e um suplente. O caráter é ético, técnico, consultivo, educativo e de assessoria e busca identificar as questões relacionadas à educação no e do campo, apontar medidas de prevenção, correção e intervenção junto às instituições, com o fim de assegurar o acesso e a qualidade do ensino.

O CECEG, conforme seu Regimento Interno, “[...] é um fórum permanente de debates, de articulação entre várias entidades, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a superação dos problemas que interferem ou possam interferir na educação do campo. O objetivo é estabelecer uma rede estadual de acompanhamento das ações da educação do campo, promovendo a discussão e avaliação dos trabalhos, a fim de somar na luta pela melhoria da qualidade.” Atualmente a CPT compõe a equipe de coordenação geral e faz a articulação entre as Entidades citadas para as reuniões. Por isso a secretaria da CPT é a referência nos contatos com as Entidades e arquivamento de documentos.

As reuniões do CECEG são realizadas mensalmente, em locais, datas e pautas previamente estabelecidas pela coordenação geral, em comum acordo com seus representantes. São abertas à participação de pessoas e/ou entidades, desde que o assunto proposto venha ao encontro dos objetivos destas, com prévio agendamento. O Comitê se reúne desde 2005 e também há uma agenda de reuniões e um planejamento a ser seguido.

O trabalho da CPT, tanto no Grupo de Estudos quanto no CECEG, está registrado em relatórios (Ver no anexo 6) que apontam subsídios que evidenciam a necessidade de criação de uma política pública estadual de educação básica do campo em Goiás. Para uma melhor clareza dos apontamentos dessa política, houve uma análise sistemática dos relatórios para a extração dos subsídios. Estes representam sínteses dos encontros do Grupo de Estudos e reuniões do CECEG e, para entender o sentido do conteúdo, é preciso recorrer aos relatórios na íntegra, em anexo. Os subsídios foram trabalhados em dois quadros da seguinte forma:

Quadro 3: Grupo de Estudos da Educação do Campo da CPT

GRUPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA CPT		SUBSÍDIOS EXTRAÍDOS DOS RELATÓRIOS
Datas/ Encontros	N.	
4/2/2011	1	Os acordos de parceria entre Centaf e CPT na formação de professores que atuam na educação do campo e que ainda não têm clareza da proposta desta demonstram a necessidade da criação pelo Estado de cursos específicos de formação continuada e em nível superior.
15/3/2011	2	Os temas selecionados para estudos no Grupo tinham como objetivo principal fazer com que os participantes tivessem melhor entendimento da realidade e da defasagem da educação do campo em Goiás, partindo da história do Brasil.
27/4/2011	3	As ideias apresentadas sobre a conjuntura de Goiás revelam que o campo sofreu mudanças nos últimos tempos. Há divergências sobre a realidade, porém são citadas opiniões de que não é bom para quem no campo reside, porque há carência de infraestrutura pela ineficiência do Estado. Quanto à educação, a situação das escolas leva as famílias a migrarem para as cidades em busca de educação de qualidade. Nesse caso, há de ser pensado pelo Estado políticas públicas para melhoria das condições de vida no campo e a educação é primordial.
10/5/2011	4	O levantamento realizado no Grupo sobre os povos que habitam o campo em Goiás revela que há uma diversidade, sendo cada uma com identidade própria, e que, ao ser pensada a educação nesse contexto, é preciso que responda às necessidades de cada localidade. No caso dos vilarejos, distritos e povoados que, de modo geral, não se reconhecem enquanto campo, na visão de Veiga, 2003, podem ser considerados campo por uma série de fatores. Para a formação dessa identidade, é preciso que o Estado trabalhe vocações para despertar uma educação que leve cultura aliada à geração de renda.
17 /6/2011	5	As ideias discutidas no geral trazem uma imagem muito ruim das escolas no campo, porque não há ensino de qualidade. Os pontos de destaque que precisam ser assistidos pelo Estado goiano são: a erradicação da prática de transporte de estudantes do campo para as cidades, a valorização dos professores e a adequação da matriz curricular das escolas de acordo com as realidades onde estão inseridas.

9 /8/2011	6	A história do Brasil mostra a contribuição dos padres jesuítas que trouxeram uma proposta de educação que deixou marcas positivas e negativas. Em Goiás, a situação atual é de iniciativas de adequação das escolas à realidade do campo, como é o caso da Holanda, mas o Estado deixa a desejar no investimento estrutural.
14 /9/2011	7	A concepção de educação do campo e sua origem parte da conquista dos movimentos sociais para superar o atraso que imperava quanto ao tratamento pelo Estado de rural. Essa luta dos movimentos sociais, especialmente os da reforma agrária no final da década de 1990, coloca, historicamente, o Estado brasileiro como responsável pelo atraso na qualidade da educação e leva-o a construir políticas públicas para reverter o quadro.
6 /10/2011	8	Os documentos oficiais de políticas de educação do campo no Brasil revelam que Goiás precisa criar e efetivar sua política própria.
23 /11/2011	9	A luta dos movimentos sociais por educação do campo levou o Estado brasileiro a criar algumas políticas públicas para a melhoria das condições de ensino. Acontece que a efetivação dessas políticas pelos entes federados exige sensibilização dos gestores públicos estaduais e municipais, porque as Leis federais precisam se adequar a dada realidade. Há Estados que ainda estão em defasagem na efetivação da legislação da educação do campo. O Estado de Goiás, se comparado a outros no país, ainda não conseguiu criar uma política de educação para o campo para superar problemas estruturais como: contrato temporário dos professores, transporte de alunos para escolas da cidade, reabertura de escolas desativadas, adequação da grade curricular à realidade do campo, concurso público específico para os profissionais, assunção dos profissionais técnicos da educação profissionalizante nas Escolas Famílias Agrícolas, dentre outros.
7/12/2011	10	O Grupo de Estudos chegou à conclusão, no final do ano de 2011, de que a educação do campo acontece com a luta organizada dos diversos Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos e Entidades e a cobrança do Estado de um direito negado historicamente. Por isso, o Grupo precisa continuar os estudos, debates e reflexões, bem como participar de outras instâncias de discussão e criação de subsídios de políticas educacionais para o campo goiano.

Quadro 4: Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG)

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS (CECEG)		SUBSÍDIOS EXTRAÍDOS DOS RELATÓRIOS
Reuniões/ Datas	N.	
25/2/2011	1	<p>a) A necessidade de concurso público específico à educação do campo é urgente, uma vez que o contrato temporário não permite a criação de vínculo do professor com a escola.</p> <p>b) A não tramitação do Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo para a votação na Assembleia Legislativa, à época de apresentação pelo CECEG ao Estado, demonstra o descaso com a educação do campo.</p> <p>c) O Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo é uma luta do CECEG junto ao Estado para colocar em prática os direitos dos povos do campo que, historicamente, foram relegados a planos inferiores aos dos povos da cidade. O anteprojeto foi elaborado pelo CECEG e equipe técnica da educação básica da Seduc no governo Alcides Rodrigues para ser encaminhado à Assembleia Legislativa como Projeto de Lei. Em Goiás, há uma discrepância na formulação de leis específicas à educação do campo em relação à União.</p> <p>d) A realização da audiência pública na Assembleia Legislativa para debater com autoridades e sociedade a necessidade da Lei da educação do campo é uma estratégia do CECEG para envolver o Estado com o tema.</p>
5/4/ 2011	2	<p>a) A aceitação da parceria do deputado Mauro Rubem do PT com o CECEG para realizar a audiência pública demonstra que o político comprometido com as causas sociais acata as demandas que vêm da sociedade e contribui para a elaboração das políticas públicas.</p> <p>b) O CECEG fez uma visita aos gabinetes de todos os deputados com ofícios em mãos, convidando-os para a audiência, pois o fato de se tratar de uma Lei para a educação do campo exige o envolvimento de todos para a sua aprovação.</p> <p>c) Os ofícios entregues a todos os deputados para comparecimento na audiência pública e a reunião com o presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa mostraram que todos estavam alheios à educação do campo. Mais que isso, há a bancada ruralista que, por estar na base aliada do executivo estadual, contraria qualquer projeto que beneficie a agricultura familiar aliado à educação.</p>

		<p>d) As três reuniões solicitadas pelo CECEG e não atendidas com o secretário de Estado da Educação, Tiago Peixoto, para apresentar o trabalho e convidá-lo para a audiência pública demonstram o não comprometimento com os povos do campo. Evidenciam ainda que a educação do campo nesse governo não é prioridade e vemos como política pública o aumento de frotas de ônibus e vans para transportar os estudantes do campo para as escolas das cidades.</p>
1º./6/ 2011	3	<p>a) O Estado de Goiás precisa saudar a dívida histórica que tem com os povos do campo em termos de educação.</p> <p>b) Para pensar a educação para o campo hoje, é preciso analisar as diversidades que nele existem e as políticas devem favorecer no sentido de quebrar a hegemonia construída de favorecimento às elites no acesso ao ensino de qualidade. O Estado de Goiás, nessa perspectiva, teve o latifúndio como base de produção social, negando a existência de uma classe menos favorecida que também necessitava de terras para a reprodução da vida.</p> <p>c) A educação oferecida à população do campo hoje é distante do local onde mora e descontextualizada. Por quase não haver escolas no campo, é preciso que os estudantes sejam deslocados para outras realidades o que fere a sua dignidade.</p> <p>d) A quantidade de pessoas que residem no campo, cerca de 1 milhão, exige políticas públicas para a permanência delas, isso porque produzem a maior parte dos alimentos que são consumidos diariamente pelos goianos.</p> <p>e) Não dá mais para esperar a morosidade do Estado para a construção de uma Lei que garanta educação de qualidade aos povos do campo como direito frente à situação de ensino sustentada no improvisado.</p> <p>f) No ano de 2010, foi apresentado o Anteprojeto de Lei ao governo vigente, mas não houve avanços. Isso serviu de incentivo para o CECEG continuar a luta no atual governo, mesmo não tendo ainda retorno, para tirar da precariedade milhares de escolas.</p> <p>g) O governo federal, via MEC, está empenhado em dar à educação do campo tratamento igual à da cidade. Para isso está investindo na formação de professores em parceria com Universidades e melhoria das condições de acesso ao ensino pelos estudantes. Em Goiás, houve o curso de Pedagogia da Terra pela UFG e Direito Agrário também pela UFG, campus da Cidade de Goiás. Porém, em termos de educação básica, quase não há implementação das políticas de</p>

		<p>educação construídas pela União.</p> <p>h) O Ministério Público de Goiás age em cumprimento à legislação, mas, como não há uma Lei específica à educação do campo, tudo fica emperrado.</p> <p>i) A situação que os estudantes do campo enfrentam hoje para estudar exige deles um esforço muito grande. Eles são considerados guerreiros, porque passam praticamente o dia todo fora de casa, dentro de meios de transportes precários. Frente a isso, os gestores públicos precisam rever o pouco investimento que realizam na educação para tirar desse patamar as escolas do campo.</p> <p>j) O decreto 7.352/10, assinado pelo governo Lula já no final de seu mandato, abre caminhos para a educação do campo de modo que regulamenta a educação básica do campo e amplia o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Cabe ao governo de Goiás e sua equipe de assessoria da Seduc tomar conhecimento da legislação nacional para construir a estadual.</p> <p>k) Para que a educação do campo aconteça de fato e de direito, é preciso também investimento na formação do professor. Este é fundamental para nortear os rumos da educação nas escolas do campo. Essa formação não pode perder de vista que parte do povo que mora no campo foi vítima de exploração e discriminação na história do país. Esse povo tem sua identidade que são os sem-terra, indígenas, quilombolas, meeiros, ribeirinhos, caiçaras, pescadores, seringueiros, pequenos agricultores tradicionais e tantos outros que insistem em preservar suas culturas. Logo, o Estado não deve ficar omissos a essa realidade e, em Goiás, o agronegócio para exportação de monocultivos é visto como se fosse o único projeto de desenvolvimento do campo, desconsiderando as diversas formas de reprodução da vida existentes.</p>
24/8/2011	4	<p>a) A audiência pública realizada pelo CECEG para debater a educação do campo em Goiás foi muito importante por publicizar a realidade. O número de participantes foi relevante e estes puderam manifestar suas opiniões. O comparecimento de todas as autoridades convidadas para palestras, com exceção do Secretário de Estado da Educação, foi de extrema importância nos encaminhamentos para a construção da Lei estadual da educação do campo. O não comparecimento do Secretário de Educação demonstrou que a educação do campo não é preocupação em sua gestão.</p> <p>b) A educação do campo, numa reflexão de sua origem,</p>

		<p>está intrinsicamente ligada à luta pela posse da terra e permanência nela, sendo aí um conjunto de organizações que representam quem já estava na terra, sobretudo aqueles que desejavam chegar a terra, que são os sem-terra, para não perder seus patrimônios que são as escolas, a educação, a escolarização. Portanto, a educação do campo nasce num esforço da preservação da cultura ligada à educação dos povos camponeses.</p> <p>c) O comprometimento do Ministério Público de Goiás junto ao CECEG fez com que houvesse uma mobilização junto às Secretarias de Estado (Sectec, Seduc, Casa Civil e Seagro) para que posteriormente possam assumir a educação para a agricultura familiar, especificamente a educação profissional hoje ofertada nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), a exemplo de outros Estados da federação.</p>
27/10/2011	5	<p>a) Os dados do MP GO revelam um número significativo de jovens no campo e a necessidade deles de educação. Certamente podemos inferir que boa parte desses jovens está com idade em defasagem à série, por isso é importante fortalecer as Escolas Famílias Agrícolas, uma vez que proporciona formação escolar média e profissionalizante para jovens agricultores familiares, possibilitando a eles a geração de renda para a permanência no campo.</p> <p>b) A não publicação pela Seduc da pesquisa realizada no governo Alcides Rodrigues sobre a realidade da educação do campo revela que, no atual governo, não há preocupação em resolver os problemas apontados. Pelo que li num rascunho da pesquisa cedido pela Seduc ao Ministério Público numa reunião do CECEG, os dados trazem uma radiografia da educação do campo em Goiás, revelando a identidade dos povos que nele habitam, as necessidades reais da estrutura das escolas e aponta caminhos que podem ser percorridos pelo Estado para a superação da precariedade.</p> <p>c) O Artigo 20 do Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo é considerado o mais polêmico, por tratar das fontes de recursos para o financiamento do ensino nas várias modalidades. Na última versão, ainda sujeita a modificações, ficou claro no documento de onde sairão os recursos financeiros, uma vez que envolveu as várias Secretarias de Estado, bem como convênios da Seduc com as secretarias municipais de educação que é onde está a maior parte dos estudantes da educação básica.</p>
7/12/2011	6	<p>a) Quando se diz que na Seduc quase não há conhecimento e clareza sobre a educação do campo, significa dizer que há um grupo técnico que executa o</p>

		<p>que lhes é solicitado no dia a dia e que é mais burocrático. Também há muita renovação do quadro de profissionais, de modo que, quando um começa a entender a proposta geral, ele é mudado de função. Esse processo é percebido nas reuniões do CECEG em que, de tempo em tempo, comparece um participante diferente, embora mantenha alguns fixos. Isso demonstra que, internamente, não há uma política voltada para as escolas do campo calcada num projeto consistente e coerente com a realidade. Há visitas em algumas realidades que são partilhadas nas reuniões do CECEG por funcionários representantes da Seduc que são nas aldeias indígenas e nos Kalungas da região de Cavalcante.</p> <p>b) O governo quer manter os estudantes nas escolas das cidades, porque em tese é menos oneroso. Manter os estudantes e suas famílias nas cidades gera uma série de problemas sociais e tira a possibilidade de realização de um projeto de vida para quem quer morar no campo. Ao ter somente o ônibus para deslocar o filho para a escola, as famílias se sentem desmotivadas a continuar morando no campo e migram para a cidade em busca de melhores condições de ensino. Com isso há a diminuição do número de estudantes o que obriga as secretarias de educação a continuar fechando as poucas escolas que ainda restam no campo. É preciso fortalecer a campanha que torna crime o fechamento de escolas no campo com ação do Ministério Público.</p>
--	--	---

Os subsídios dos Quadros 3 e 4 evidenciam problemas estruturais na educação do campo em Goiás. Como resultado da pesquisa, o Grupo de Estudos da CPT e o CECEG apontam problemas, considerados cruciais na educação do campo, que precisam ser superados pelo Estado. Todo o esforço nas reuniões de ambas as instâncias para debater e construir subsídios de políticas educacionais para o campo tem a contribuição dos diversos Movimentos Sociais de luta e permanência na terra, Entidades de apoio e também de parte de funcionários do Estado comprometidos com a causa da educação do campo. A CPT tem sua importância relevante nesse trabalho, porque participou desde o início de todo o processo e hoje é referência no apoio aos Movimentos Sociais, articulação e organização dos camponeses na luta por direitos, dentre eles a educação formal. Os subsídios trabalhados nos quadros 3 e 4 servem de base para a elaboração de um dossiê que traz a realidade concreta da educação do campo em Goiás. Como não é esse o propósito da pesquisa, os subsídios foram sintetizados

em tópicos considerados a espinha dorsal que mostra a defasagem na construção de uma política pública de educação básica do campo em Goiás:

1. ausência de uma Política Pública estadual específica de garantia técnica e financeira à educação nas escolas do campo;
2. precariedade das condições existenciais das escolas;
3. currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida no campo;
4. calendário escolar descontextualizado do calendário agrícola das comunidades;
5. fracasso escolar e defasagem idade-série dos estudantes;
6. escolas desativadas e com isso há a prática do transporte de estudantes para as escolas das cidades;
7. impedimento da criação de vínculo de professores e técnicos nas escolas de ensino médio e profissionalizante devido ao contrato temporário. Aqui destacamos as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) como focos da discussão;
8. professores sem formação superior e continuada para a educação do campo.

Esses problemas apontados trazem um diagnóstico que reflete a história de Goiás, e o Estado precisa tomar iniciativas urgentes para superar a defasagem e criar uma política específica de educação básica para o campo. A educação pública, gratuita e de qualidade deve partir do princípio de que o atendimento deve ser, sobretudo, para aqueles que a ela têm dificuldades de acesso. O fato é que

A filosofia que mantém o modelo da escola pública se assenta sobre algumas premissas básicas. Por um lado, é uma forma de garantir o direito de todos à educação, especialmente os que têm menos disponibilidade de obtê-la de outra forma. Esta escola é sua tábua de salvação. Por outro lado, trata-se de uma oferta que expressa um projeto social de organização social que é defensável a partir de uma perspectiva ideológica solidária, embora seja talvez indiferente para outras perspectivas. (GENTILLI; SILVA, 1996, p. 153).

O autor ilustrou de forma clara o objetivo que a educação pública precisa seguir, de modo que o conhecimento ofertado contribua para um projeto social. Ou seja, o conhecimento deve incidir na realidade na qual a escola está inserida para que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem possam, ao mesmo tempo, mudar a si mesmos e a comunidade onde vivem. A aplicabilidade desse processo educativo nas escolas do campo pelo Estado proporcionaria uma mudança de paradigmas. Primeiro, porque o campo foi negado pelas esferas públicas na história do país e, segundo, a segregação deixou sequelas de diversas

naturezas, sendo uma delas a dificuldade de acesso pelos camponeses ao ensino qualificado em todos os níveis de aprendizagem.

A síntese dos problemas que afetam a educação do campo indica a necessidade de aprovação de uma Lei estadual da educação básica do campo em Goiás. Para isso o esforço da CPT nos últimos três anos em criar o Grupo de Estudos e participar na coordenação do CECEG ativamente é com o objetivo de fazer com que o Estado reconheça os povos do campo como sujeitos de direitos e crie condições de acesso à educação, conforme previsto em Leis nacionais. Cabe aqui retomarmos a Audiência pública realizada pelo CECEG no dia 1º./6/2011, na Assembléia Legislativa (Ver relatório no anexo 7) e analisada no Quadro 4 (n. 3), na qual o CECEG apresentou ao Estado um Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo. Essa audiência foi importante porque levou ao Estado as demandas estruturais das escolas do campo que estão sendo negligenciadas. O Estado goiano, na atual conjuntura, incentiva a produção de monoculturas e exploração de matérias-primas para exportação, gerando um processo de expropriação e expulsão dos camponeses para a cidade. Segundo CALDART (2008, p. 3),

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

A lógica abordada pela autora de campo e educação situa o camponês num projeto amplo de reprodução da vida diferente daquele praticado pelo Estado goiano. Por isso a criação e efetivação de uma política pública estadual de educação básica e superior do campo caminham paulatinamente. Há uma série de entraves apresentados pela burocracia das instâncias deliberativas do Estado que dificultam o acesso pelo camponês aos benefícios a que tem direito. Os subsídios analisados nos Quadros 3 e 4, extraídos das reuniões do CECEG e encontros do Grupo de Estudos, demonstraram os diversos caminhos percorridos pelas Entidades envolvidas na discussão sobre a educação do campo na busca de melhorias e garantias pelo poder público. A morosidade na construção e efetivação de leis pelo Estado que garantam a educação aos camponeses em todos os níveis, com qualidade, é expressão de uma conjuntura política desfavorável à agricultura familiar. Esta, caso seja fortalecida pelo Estado goiano, poderá contribuir para ruir o império do agronegócio. Nesse sentido,

Na realidade, o que está ameaçado de extinção nas agriculturas desenvolvidas é o trabalho assalariado. E o que se consolidou foi a empresa agrícola baseada no trabalho familiar, que pode ser encontrada em tantos tamanhos quantos forem os gostos da freguesia. (VEIGA, 2003, p. 144).

Em poucas palavras, o autor descreveu o que acontece em Goiás para o fortalecimento e expansão da produção agropecuária calcada no agronegócio que tem como exploração a mão de obra familiar. Ainda deu prosseguimento ao seu raciocínio dizendo que a oferta de mão de obra dos desvalidos na sociedade é farta. As empresas agrícolas podem contratar e descartar pessoas para o trabalho como bem quiserem. Também podem submetê-las às mais diversas condições de trabalho que, muitas vezes, são análogas à escravidão. Essa reprodução do mundo do trabalho sustenta o capital gerando a mais-valia, muito discutida no livro “O Capital” de Karl Marx. Assim, é importante à classe detentora dos meios de produção, que está aliada ao poder político, manter os camponeses desprovidos de cultura e escolarização, porque ficam vulneráveis às propostas de emprego nas empresas agrícolas.

Toda a reflexão do parágrafo supracitado explica o porquê de a construção do Anteprojeto de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo, segundo relatórios das reuniões ordinárias do CECEG, ter início no ano de 2010 e, passados quase dois anos e meio, no primeiro semestre de 2012, o documento ter chegado ao conhecimento do Conselho Estadual de Educação. Neste, depois de solicitações do Ministério Público Estadual, já houve duas audiências públicas (Ver relatórios no anexo 8) para estudo e modificações para adequação do documento à legislação goiana. Nesse Anteprojeto estão contempladas soluções para os problemas considerados cruciais quanto à educação do campo em Goiás que interferem na qualidade do ensino. Posteriormente, o Anteprojeto será encaminhado pelo Poder Executivo Estadual como Projeto de Lei para a Assembleia Legislativa, onde será votado e, caso aprovado, haverá uma Lei que beneficiará milhares de estudantes camponeses por todos os recantos de Goiás.

Diante da morosidade do Estado em criar uma Lei goiana para a educação do campo, faz-se necessário aqui memorizarmos os desafios apontados na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo realizada na cidade de Luziânia, nos dias 27 a 31 de julho de 1988, para dizermos que Goiás praticamente não avançou na criação e efetivação de políticas públicas, já que a realidade das escolas de educação básica do campo, na segunda década do século XXI, representa quase todos os problemas que a Conferência apontou há quase 15 anos. Segundo documento base da Conferência, os problemas apontados são de natureza estrutural e pedagógica das escolas. Uma pesquisa realizada anteriormente à Conferência por

Fonseca in QUEIROZ (1997, p. 85) sobre a educação do campo revelou a seguinte realidade brasileira:

...a) a escola no meio rural é um arremedo de escola; b) há um repúdio da população rural à falta de condições materiais e pedagógicas; c) para a população rural a escola representa uma esperança; d) o sistema educacional brasileiro é incapaz de atender às exigências do crescimento da população e cumprir suas funções básicas ante as reais necessidades e interesses escolares da mesma população; e) esse sistema não consegue abarcar a totalidade da população escolarizável, produz o excluído da escola e cria mecanismos de reciclagem para minimizar a extensão da ineficiência; f) as questões educacionais básicas das classes subalternas. Elas só podem ser entendidas no interior da luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade, da luta pela democratização de todas as instâncias da sociedade brasileira.

A pesquisa de Fonseca retrata a realidade da educação do campo no período atual em que os movimentos sociais realizam ações nacionais para cobrarem do Estado seus direitos. Isso recai também na realidade retratada sobre a educação do campo em Goiás, porque ainda reproduz boa parte dos resultados de uma pesquisa de QUEIROZ (1997, p. 85) sobre as políticas públicas de educação do campo no Estado, que diz assim:

Ainda hoje o quadro da educação do campo no Estado de Goiás e nos municípios de Goiás e Itapirapuã, não mudou muito desde este trabalho de Fonseca. Constata-se que ainda há pouco investimento na zona rural. Há uma população bastante jovem na zona rural, mas com alto índice de analfabetismo – 34% no Estado e 40% nos municípios de Goiás e Itapirapuã. Do ponto de vista da educação escolar há um número baixo de alunos e professores na zona rural. Enquanto no Estado, o índice de pessoas na zona rural é 19% e nos dois municípios 28%, o alunado em todo o Estado e na zona rural é 8% e nos dois municípios 11%. Quanto aos professores a situação não é muito diferente. O professorado da zona rural do Estado corresponde a 12% do total e nos dois municípios 15%. Quanto aos estabelecimentos de ensino a situação é diferente. No Estado 46% dos estabelecimentos estão na zona rural e nos dois municípios 60%.

A pesquisa aponta que a política de educação em Goiás desfavorecia o campo. Isso continua na atualidade e precisa avançar com base na legislação nacional construída nos últimos anos para fugir aos moldes do passado quando era chamada de rural. Conforme CALDART (2004, p. 5),

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A reflexão da autora traz na sua essência a autonomia do povo do campo no acesso ao conhecimento e a palavra central nesse processo é a participação. Isso constrói um novo ideário no jeito de fazer educação, visto que por muito tempo os povos do campo foram renegados aos planos inferiores e sem direitos à educação de qualidade. O trabalho braçal era penoso e sustentava a riqueza da elite. Na verdade, para a classe dominante, é importante manter os camponeses desprovidos dos conhecimentos literários, porque serve como massa de manobra. Com isso é socializada uma cultura de massa nos meios de comunicação que em nada contribui para a formação da consciência. Para CALDART (2000, p. 34),

Na maior parte do Brasil, a situação mais comum é a de monopólios regionais que associam em uma mesma família, ou grupo, a propriedade de praticamente toda a comunicação de massas, o controle de praticamente toda a comunicação de massas, o controle da política local e os cargos de representação federal. A possibilidade de manipulação é total.

A autora descreve com precisão a forma como a elite se organiza para manipular o povo de modo geral. No caso dos camponeses, a situação ainda pode ser pior, já que há um índice de analfabetismo muito grande, de modo que isso contribui para aumentar o monopólio do conhecimento literário pelas classes dominantes. Apesar dessa situação, o camponês vive um momento de grandes lutas em busca do seu espaço na sociedade. A organização que lhe permitiu criar os movimentos sociais de luta pela posse da terra e sua permanência nela foi um avanço na conquista da cidadania. Assim, é possível

[...] reorientar os sistemas produtivos de acordo com os desafios do novo milênio; para levar o governo a desativar seus programas que provocam expulsão prematura de força de trabalho, adotando outros que possam expandir e fortalecer a agricultura familiar; [...] (VEIGA, 2003, p. 148).

A citação traz um panorama da luta pelo camponês de forma organizada para a conquista da terra e permanência nela. A educação nessa caminhada é importante, porque o conhecimento abre as portas de um novo mundo de possibilidades. Paradoxalmente, a efetivação das políticas de educação básica do campo criadas nos últimos dez anos pelo Estado brasileiro pouco avançou, pois é preciso que os entes federados criem condições de colaboração para criar e efetivar suas políticas locais. No caso específico de Goiás, nos últimos dois anos, é que houve um despertar para a importância de uma Lei estadual de educação do campo com o trabalho de mobilização e articulação da CPT junto às Entidades parceiras que compõem o CECEG e Grupo de Estudos da Educação do Campo para garantia dos direitos dos camponeses e camponesas. Nesse embate junto ao Estado, a CPT teve e terá

um papel muito importante no cumprimento de sua missão. Isso fez da Instituição uma referência por trabalhar sempre nos princípios da universalidade na articulação dos diversos Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos e Entidades, com respeito à autonomia de cada um deles, na luta por educação do campo. Nessa luta conjunta dos camponeses organizados, a ação do Estado deve ser no sentido de proporcionar materialidade aos direitos. De acordo com MOLINA apud CALDART (2012, p. 451-52),

[...] a ação do Estado para garantir direitos sociais requer estratégias de intervenção na sociedade, por meio de programas que deem materialidade a estes direitos. Sua reafirmação nos marcos legais supraconstitucionais legitima e explicita a organização das ações a serem executadas pelo Estado.

A autora nos trouxe com muita clareza qual é o papel do Estado na execução dos direitos dos camponeses por educação do campo. De um estágio dos marcos legais deve ocorrer um segundo estágio que é a execução dos direitos. Esse processo exige do Estado a organização de um conjunto de ações a serem executadas para haver avanço. Em se tratando do Estado goiano, é preciso cumprir ainda os dois estágios apontados, uma vez que a realidade demonstra que a educação do campo está recebendo pouco apoio institucional. Há ações isoladas que não contribuem para mudanças estruturais e, com isso, quem perde são os povos do campo que são impactados diariamente pela precariedade do ensino nas escolas.

Os caminhos percorridos pela pesquisa demonstram que há muito que fazer para o Estado garantir educação de qualidade para os camponeses e camponesas. O papel da CPT nessa luta não é criar e efetivar as políticas de educação do campo, mas cobrar do Estado a garantia desse direito para os camponeses. Logo, cabem ao Estado a criação e efetivação de políticas de educação do campo respeitando as diversidades dos povos que nele habitam. À CPT cabe a função de proporcionar formação e informação aos povos do campo para que se organizem e se fortaleçam em movimentos sociais para a luta e garantia dos seus direitos junto ao Estado. O empenho da CPT continuará na articulação e no apoio aos Movimentos Sociais, Sindicatos, Escolas Famílias Agrícolas e Entidades parceiras para cobrar do Estado a criação e efetivação de uma Lei da educação que assegure aos povos do campo ensino de qualidade em todos os níveis e áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação nas escolas rurais aponta uma defasagem na qualidade do ensino no Brasil. A educação rural serviu à formação de mão de obra para o capital. Nos últimos quinze anos, houve esforço pela luta dos movimentos sociais, universidades e dos diversos povos organizados para mudar os rumos da educação rural. Esta passou, então, a ser concebida numa nova perspectiva na construção de políticas públicas pelo Estado brasileiro. Quanto à efetividade, precisa avançar pelos entes federados e isso depende muito da continuidade da luta para fazer com que criem e cumpram as legislações existentes que garantem o direito à educação pelos camponeses. Esse processo precisa avançar em Goiás, porque o campo é um território de disputas de classes sociais onde a materialidade do trabalho serve aos diversos interesses. É preciso que nessa disputa fique claro de que campo os Movimentos Sociais estão falando e defendendo. A educação pensada e discutida do e no campo parte do princípio de que o conhecimento, construído historicamente pela Humanidade, deve ser apropriado pela classe camponesa para a quebra da hegemonia.

Os resultados da pesquisa representam uma amostragem muito expressiva da realidade das escolas de educação básica do campo em Goiás acerca dos subsídios sistematizados nos Quadros 3 e 4. Esses subsídios apontaram os problemas cruciais na educação do campo sistematizados em tópicos. Esse processo de discussões e encaminhamentos coordenados pela CPT no Grupo de Estudo e no CECEG surtiu efeito do ponto de vista do objetivo geral que era elaborar subsídios de políticas educacionais para o campo em Goiás. A CPT continuará contribuindo para a articulação e mobilização dos Movimentos Sociais, Sindicais e Entidades para que seja criada uma política estadual da educação do campo.

Como toda metodologia de pesquisa qualitativa, houve os pontos positivos e também os negativos. Como ponto positivo, cabe ressaltar a contribuição do CECEG e Grupo de Estudos para a abordagem de temas vigentes na prática educacional atual que partem dos problemas vivenciados por estudantes, pais e professores, devido ao pouco investimento técnico e financeiro pelo Estado nas escolas do campo goiano. O ponto negativo foi devido ao fato de eu vivenciar diariamente as experiências de formação da CPT sobre a educação do campo e, com isso, fazer a suspensão do objeto, ou seja, afastar o quanto mais possível para não me deixar envolver emocionalmente nos resultados e fazer valer o sentimento do pesquisador. Mesmo assim as experiências do CECEG e Grupo de Estudo foram de suma importância para a sistematização do objeto de estudo, por permitir que as discussões acerca

do senso comum fossem conduzindo o processo de construção do conhecimento elaborado, ou seja, do conhecimento científico.

Para a CPT, a criação e efetivação de políticas públicas de educação do campo devem estar articuladas com um projeto de campo no qual o Estado reconheça a sua existência como um lugar de vida, trabalho, cultura e lazer para assentados e acampados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, kalungas, pequenos agricultores tradicionais, meeiros, agregados, ribeirinhos, assalariados do campo, enfim, para todas as identidades construídas historicamente pelos sujeitos do campo em Goiás. Este apresenta um cenário de retrocesso, uma vez que precisa avançar na construção de uma política pública estadual de educação do e no campo para, a partir dela, prosseguir na efetivação.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. *Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)*. Brasília, 2009. Tese (Doutorado) Univesidade de Brasília.

ANDRADE, Márcia Regina et al (Orgs.). *A educação na reforma agrária em perspectiva. Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. São Paulo: Ação Educação; Brasília: PRONERA, 2004.

ANTUNES, Ana Maria et al. *Estado e educação*. Coletânea CBE. Campinas SP: Papirus, CEDES; São Paulo, Ande: Anped, 1992.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels: Expressão Popular*, 2004.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela. História da educação rural em Goiás. *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 2. jul./dez. 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11 ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *O que é política?* (Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz). 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social no Campo*. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (MST, UnB, CNBB, UNICEF, UNESCO), 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Artigo recebido em outubro de 2006 e aprovado em março de 2007.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. *Educação rural: das experiências à política pública*. Brasília: NEAD, 2003.

BARBOSA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. Trad. Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás: 1830-1930*. Goiânia: PUC GO, 2011.

BENJAMIN, César, CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília DF, 2000. (Coleção Por uma educação do campo, v. 3).

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 13. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999, 212 p.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 20).

_____. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus, 1984.

BRASIL NUNCA MAIS. *Um relato para a história*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>, Acesso em: 11 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* LDB, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>, Acesso em: 19 ago. 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. Texto produzido no Seminário Estadual de Educação do Campo (texto mimeografado). Paraná: Seduc, 9 a 11 de março de 2004.

_____. *Pedagogia da Terra. Formação e identidade em formação in Pedagogia da Terra. Cadernos do Iterra*, a. II, n. 6, dez. Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo – Seminário Estadual da Educação do Campo, Paraná: SEDUC, 2004.

_____. *A construção da identidade da educação do campo*, texto produzido no Seminário Estadual de Educação do Campo (texto mimeografado). Paraná: Seduc, 9 a 11 de março de 2004.

_____. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009 Recebido em 5/12/2008. Aprovado em 20/2/2009. Disponível em: www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf, acesso em: 16 fev. 2012.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Educação do campo: campo - políticas - públicas – educação*. Organizadora Clarice Aparecida dos Santos. NEAD Especial 10, Brasília 2008. p. 67-89.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo et al (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

CAMPOS, F. Itami. *Ciência política: introdução à teoria de Estado*. Goiânia: Vieira, 2009.

CANESIN, Maria Tereza Guimarães. *Formas de organização camponesa em Goiás (1954/64)*. Goiânia: UFG, 1988. (Coleção Teses Universitárias).

_____. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: UCG, 2001.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004.

CEBI – Centro de Estudos Bíblicos. *Os pobres possuirão a terra (Sl 37,11): pronunciamentos de bispos e pastores sinodais sobre a terra / [xilografuras de Paulo Couto Teixeira]*. – São Paulo: Paulinas; São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 2006.

CEPEC, Centro Popular de Estudos Contemporâneos. *Antítese: marxismo e cultura socialista*. Goiânia: Kelps, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. SILVA, Maria do Socorro (org.). *Educação do Campo: semeando sonhos... cultivando direitos*. Brasília DF, 2002.

COSTA, Auristela et al. (Orgs.). *Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás*. Goiânia: Vieira, 2011.

CPT, Boletim Informativo - Regional Centro-Sul de Goiás, a. 1, n. 4, abr./maio de 1985, p. 7.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *Brasil, os anos de autoritarismo: análise – balanço – perspectivas. O golpe na educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

DECRETO Nº 7.352. *Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera*, de 4 de novembro de 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUARTE, Teresinha. *Se as paredes da Catedral Falassem: arquidiocese de Goiânia e o Regime Militar (1968-1985)*. Goiânia: UCG, 2003.

DUARTE, Valdir. *Escolas públicas no campo: problemáticas e perspectivas. Um estudo a partir do Projeto Vida na Roça*. Francisco Beltrão Paraná: ASSESOAR, 2003. (Dissertação de Mestrado).

FEITOSA, André Elias Fidelis, *As mudanças estruturais do capitalismo rural* (textos mimeografados), 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>
Acesso em: nov. 2006.

_____. *Formação e territorialização do MST no Brasil: 1979-2005*. ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 18, 2006, Rio de Janeiro: UERJ, NEGEF, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da educação do campo*. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>, Acesso em: 8 jan. 2012.

FILHO, João dos Santos. *Fantasma do acordo MEC- USAID retorna à educação brasileira e passa pelo Turismo* (textos mimeografados), 2008.

FILHO, José Pereira Peixoto. *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia: UCG, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo: UPF, 1996, 213p.

FILHO, Onofre Guilherme dos Santos. *Comunidades eclesiais de base: Análise a partir da psicologia cultural*. Goiânia: Revista Fragmentos de Cultura, v. 16, n. 7/8, p. 529-537, jul./ago. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Revista Quadrimestral *Educação e Sociedade*. Trad. Catherine Rato (UFRJ), a. XXI, n. 73, dez. de 2000.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários: A Prática Educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUCHS. P. Werner em AA. VV, *Saberes e olhares*. São Paulo: Loyola, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GATTI, Bernardete A, et al (orgs.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológica*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓES, Moacyr de. CUNHA, Luiz Antônio. *Brasil, os anos de autoritarismo: análise-balanço-perspectivas. O golpe na educação*. Rio de Janeiro: JZE, 1989.

GPT, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Propostas de educação do campo para o plano nacional de educação*. Portaria do MEC n. 1.374, de 3 de jun. de 2003.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas*. Disponível em: www.educativa.ucg.br, Acesso em: abr. de 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A Primeira República (1889-1930). In: _____. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 15-25.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOBBSAWM, Eric J. *Estratégias para uma esquerda racional: escritos políticos 1977-1988*. Trad. Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IANNI, Octavio (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge et al (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília DF, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, vol. 4).

KOLLING, E. J.; MOLINA, Molina Castagna. et al (Orgs.). *Educação do Campo*. Brasília: Unb, 1999. (Coleção Por uma educação básica no campo, v. 1).

KRICHHKE, Paulo José. *A Igreja e as crises políticas no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1979.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Ed. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 26, Especial. p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LOCKE, Jonh. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *O pensamento de Che Guevara*. 5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTERDBR, 2008.

LOUREIRO, Walderês Nunes. *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia: UFG, 1988.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou revolução?* 4. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2005.

MACHADO, Lia Zanotta. *Estado, escola e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARTINS, Vicente. *A educação na Constituição de 1824*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>, Acesso em: 2 jun. 2012.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política do capital – o rendimento e suas fontes*. Trad. Edgar Malagodi. São Paulo: Cultural Ltda. 1999.

MATTOS, Luiz Alves de. Resenã de primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570). In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 014, maio-ago. de 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo Brasil: pp. 151-154.

MEC/ SECAD. *Carta de Goiás Para a Educação do campo*. I Seminário Estadual de Educação do Campo em Goiás, (texto mimeografado). Luziânia, 1998.

_____. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília DF: 2002.

_____. *Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer n. 36/2001, relatório aprovado em 4/12/2001. Brasília DF: 2001.

_____. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*, Cadernos 2. Brasília DF: março de 2007.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 78, a. VII, mensal, nov. 2007.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MEC/MDA, 2010.

MONDIN, Battista. *Os teólogos da libertação*. São Paulo: Paulinas, 1980.

MONLEVADE, João Antônio. *Para entender o Fundeb*. Ceilândia: Idéa, 2007.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, Antônio. *Elementos para uma política pública de educação do campo* – Texto apresentado em mesa especial na XXVIIIª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

NETO, Antônio Cabral (Org.). *Política educacional: desafios e tendências* (cidadania – financiamento – educação a distância – gestão – educação rural). Porto Alegre: Sulina, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Adão Francisco de; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *Educação na Alternância*. Goiânia: UEG, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

O PLANTADOR. *Boletim de divulgação do trabalho da Comissão Pastoral da Terra*. Goiânia, D. 128, abril de 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo – desenvolvimentista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PASSADOR, Cláudia Souza. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.

PELOSO, Ranufo; SIQUEIRA, Ruben; FUCHS, Werner et al. *Saberes e olhares - a formação e educação popular na Comissão Pastoral da Terra*. São Paulo: Loyola, 2002.

PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa: cotidiano e histórias em assentamentos de Goiás*. Campinas, SP, 1997. Tese (Doutorado) - Unicamp,

_____. *A revanche camponesa*. Goiânia: UFG, 1999.

_____. *Cotidiano e história: para falar de camponeses ocupantes*. Goiânia: UFG, 1997.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIETRAFESA, José Paulo. “*A grande travessia*”: agricultura familiar e qualidade de vida. Brasília, 2002. Tese (Doutorado) - UnB.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

POLETTTO, Ivo; CANUTO, Antônio. *Nas pegadas do povo da terra: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra*. São Paulo: Loyola, 2002.

PLEKHANOV, Georgi Valentinovitch. *O papel do indivíduo na história*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2005.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs.). *Pedagogia da alternância – construindo a educação do campo*. Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. Brasília, 2004. Tese (Doutorado) - UnB:

_____. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Goiânia, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, *500 anos de educação escolar*. Anped. maio/jun./jul./ago., n. 14 (especial): Autores Associados, 2000.

REVISTA EDUCAÇÃO, GRANDES EDUCADORES, n. 85, edição especial sobre Paulo Freire e a sedução da esperança. São Paulo: PUC SP, maio de 2004.

REVISTA DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA. *Educação do campo*, a. 6, n. 11, Brasília: União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, julho de 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre RS: L e PM, 2010.

SADER, Emir. (Org.). *Gramsci – poder, política e partido*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAGRADA, Bíblia. *A bíblia de Jerusalém. Nova edição, revista*. São Paulo: Paulus. 1985.

SALLES, Antonio Pinheiro. *1964: golpe e ditadura*. Goiânia: Kelps, 1999.

_____. *A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a história*. Goiânia: Poligráfica Offset e Digital, 2008.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Rev. e ampl. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida dos et al (Org.). *Educação do campo: campo, polícias públicas, educação*. Brasília DF: INCRA, MDA, 2008. (Coleção Por uma educação do campo; vol. 7).

SAUER, Sérgio. *Terra e modernidade: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra*. Brasília, 2002. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas SP: Autores Associados, 2008 (Coletânea educação contemporânea).

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Plano Estadual de Educação 2008-2017*. Goiânia, out. de 2008.

SERPA, Élio Cantalício; MAGALHÃES, Sônia Maria de (Orgs.). *Histórias de Goiás: Memória de Poder*. Goiânia: UCG, 2008.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Terezinha Cristiane; BOF, Alvana. *A educação no meio rural do Brasil. Revisão da literatura*. Programa de estudos sobre educação rural/no campo no Brasil. Brasília, Mimeo, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. *Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

_____. *Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. Brasília, 2007. Mimeografado.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SOARES, Edla A. Lira (Relatora). *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2001.

SOTELO, Lúcia F. Ribeiro. *Educação e cidadania*. São Paulo: Academia Cristã Ltda, 2007.

SOUZA, Ana Inês et al (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. Expressão Popular: 2001.

SOUZA, Francilane Eulália (Org.). *Geografia e educação do campo: para que e para quem serve no campo em Goiás?* Goiânia: Vieira, 2010.

SOUZA, Ney de. Contexto e desenvolvimento histórico do Concílio Vaticano II. *Revista Brasileira de Teologia e Cultura / Journal of Theology & Culture*. Editora Paulinas: n. 2 out. nov. dez. 2005, Disponível em: http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wpcontent/uploads/2009/05/contexto_desenvolvimento.pdf.

SPOSITO, M. Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STEDILE, João Pedro; MENDONÇA, Sônia Regina (Orgs.). *A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. 3. ed. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí RS: Editora da Unijuí, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas de formação em cenários de reforma*. Ensaio apresentado como trabalho no painel: “Ser professor entrecruzando caminhos de investigação” – XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Goiânia, maio de 2002.

WACHOWICZ, Lílian et al. (Orgs.). *Estado e educação*. Coletânea CBE. São Paulo: Papirus, CEDES; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt e Karl Marx: o mundo do trabalho*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

WEIL, Simone *O enraizamento*. Trad. Maria Leonor Loureiro. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, 2001.

ZITIKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Referências Eletrônicas

[http:// www.cptnacional.org.br](http://www.cptnacional.org.br)

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.

<http://terradedireitos.org.br/sobre/>

<http://global.org.br/sobre/>

http://www.codalc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=797&Itemid=111

http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=106

<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=343&PHPSESSID=7344ed5e82e51d5534f731688bd39468>

http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm#Art. 208

<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>

<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/07/27/agricultura-familiar-precisa-aumentar-vendas-e-se-organizar-melhor-diz-secretario>

<http://www.cnbb.org.br/site/>

<http://www.ielb.org.br/>

<http://www.metodista.org.br/>

ANEXOS

ANEXO 1 –

Entrevista concedida por Jean Ann Bellini, membro da equipe fundadora da Escola de 1º Grau de Agricultura Alternativa do Boqueirão – Município de Ribeirão Cascalheira-MT

a) Em que ano começaram as primeiras conversas sobre a criação da Escola de 1º Grau de Agricultura Alternativa do Boqueirão no município de Ribeirão Cascalheira, no Estado de Mato Grosso? Quem as encabeçou e quais os atores principais envolvidos?

Resposta: O início das primeiras conversas para a criação do que viria a ser a Escola de 1º Grau de Agricultura do Boqueirão se deram no ano de 1989. Na época, o engenheiro agrônomo Luiz participava de um projeto de agricultura alternativa que já existia em Canarana-MT, coordenado pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e financiado pela entidade de cooperação internacional “Pão para o Mundo.” A proposta do projeto era incentivar os colonos a desenvolver técnicas agrícolas que não dependiam de grandes investimentos e tinham menos impactos ambientais, mas os agricultores sulistas, atraídos pelas propostas de financiamento e maquinário pesado, não se interessavam.

Nesse processo, Padre Sergio Fritzen, também sulista e interessado em agricultura alternativa, sugeriu que o projeto fosse transferido para o município de Ribeirão Cascalheira, onde a maioria da população era oriunda do norte e centro-oeste do país e descapitalizada. A ideia foi aceita pela paróquia luterana de Canarana e iniciou-se uma discussão entre Luiz (Igreja Luterana), Padre Sérgio (Prelazia de São Félix do Araguaia), a Diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ribeirão Cascalheira e Jean Ann Bellini (Comissão Pastoral da Terra). Vendo que um campo experimental na Vila não atraía interesse em Canarana, decidiram comprar um lote numa comunidade rural e desenvolver uma escola junto ao campo. Decidiu-se que o público alvo na criação da Escola seriam as famílias dos sindicalistas e outros posseiros.

Então, o Luiz levou os equipamentos do projeto de Canarana para uma área de terra adquirida na Gleba Boqueirão, em Ribeirão Cascalheira-MT, e “Pão para o Mundo” financiou a compra da terra e a infraestrutura geral da Escola (alojamentos, salas de aulas, refeitório, bibliotecas, sanitários, etc.) e pagou o salário do Luiz. A Prefeitura de Ribeirão Cascalheira entrou como parceira no pagamento dos professores, merendeira e caseiro.

A Associação Terra Viva de Agricultura Alternativa (ATV), fundada em 1988 como meio de envolver os posseiros e outros lavradores no projeto da Escola, atualmente está sediada no município de Porto Alegre do Norte-MT, onde o campo experimental mostra experiências com culturas associadas e sistemas agroflorestais. (Ver o *site* <http://associacaoterraviva.blogspot.com.br/>).

b) De onde vinham os recursos financeiros que contribuíram para a criação e manutenção da Escola?

Resposta: Os primeiros três anos de funcionamento da Escola foram financiados parte com recursos financeiros remetidos pela “Pão para o Mundo” com sede na Alemanha. Em seguida, um novo projeto financeiro trienal foi aprovado pela “Manos Unidas” com sede na Espanha. A outra parte do financiamento da Escola vinha da Prefeitura de Ribeirão Cascalheira, que cedia seus funcionários, e também com o pagamento pelas famílias de uma taxa na quinzena em que seus filhos e filhas estavam internos/as na Escola. O valor da taxa podia ser revertido

em alimentos produzidos nas terras das famílias. Para a manutenção do plantio e criação de animais, houve iniciativas de trabalho em mutirão, envolvendo as famílias e vizinhos da Escola.

c) A Pedagogia da Alternância como conhecemos hoje contém cinco pilares: Associação, Alternância, a Educação, Formação Integral e Desenvolvimento Local Sustentável. Pode-se considerar a Escola do Boqueirão como a primeira experiência de formação dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância de acordo com os pilares citados?

Resposta: Podemos afirmar que a Escola do Boqueirão é a primeira experiência do Centro-Oeste dentro dos princípios de Pedagogia da Alternância, por conter os seus pilares e pela sua proposta de ensino diferenciada na época. Não podemos dizer que era uma Escola Família Agrícola (EFA) como conhecemos hoje, mas é precursora dessa proposta pedagógica. Os/as professores da rede municipal acolheram muito bem a proposta da Pedagogia da Alternância aplicada, pois discutiam na época o Construtivismo de Piaget, Vygotsky e outros e se despertaram para a possibilidade de construir um currículo integrando a prática e a teoria. As etapas cíclicas da Escola do Boqueirão consistiam de um período de quinze dias em que os alunos ficavam na escola para estudo sistemático e outros quinze dias ficavam em casa para aplicar os conhecimentos adquiridos em discussão com a família. No período de estudo na escola, os alunos aprendiam os conteúdos partindo da realidade vivenciada por eles, conforme Paulo Freire propõe. Para se ter um exemplo de como os conteúdos eram apresentados, os alunos aprendiam noções básicas das disciplinas de Matemática e geometria fazendo construções de casas e instalações rurais como currais, porteiras, cercas de arame, etc., com planta baixa. Também tinham aulas de medidas agrárias e geometria para aprender a cubar terra, madeira, medir a declividade do solo, etc. Os valores ensinados pelos professores no dia a dia e nos serões também é outro ponto forte como a espiritualidade e mística da terra. Todos esses conteúdos eram trabalhados em ciclo de aprendizagem que tem como precursor Wallon. Os alunos entravam na 5ª série e concluíam o currículo do Ensino Fundamental em três anos, pois, nas férias escolares tradicionais, enquanto eles estavam em casa, praticavam o que aprendiam e recebiam visitas de monitoramento. Isso favoreceu os alunos que estavam em defasagem idade-série e era uma forma de selecionar os conteúdos, de forma que não oferecia prejuízo na aprendizagem. Apesar de não receberem certidão de Técnico em Agropecuária no final do ciclo de aprendizagem, o nível de conhecimento dos alunos dava base para continuidade noutra instituição de ensino na área ou noutra que desejasse.

d) Por que a Escola do Boqueirão, que era considerada uma proposta inovadora de ensino, foi desativada?

Resposta: A Escola do Boqueirão foi desativada no ano de 1994 por uma série de fatores que foram acumulando desde sua criação. Podemos considerar como principais:

- 1. Descompasso cultural:** A população envolvida na Escola era de origem maranhense, goiana e cearense e prevalecia a criação de gado de corte, conjugada com agricultura de subsistência. A proposta de agricultura alternativa não era prioridade dessas famílias, por isso o que era ensinado na Escola aos alunos ia na contramão do que almejavam. Não se tentou conjugar a agricultura alternativa com a bovinocultura, que poderia ter dado maior sucesso.

Ao elaborar uma estratégia para envolver os pais e mães no processo de aprendizagem dos seus filhos, já previam que teriam que lidar com a resistência dos pais. Esses como chefes de famílias tinham costume de definir o que fariam na terra, sem haver qualquer questionamento da família. Nas visitas de monitoramento que os professores e técnicos faziam às famílias enquanto os alunos estavam em casa e nas reuniões com os pais, quando os alunos estavam na escola, os profissionais se esforçaram para trabalhar essas questões, começando com as mães, mas isso não funcionou muito bem, porque depois os pais desconstruíam as ideias.

2. **Recurso Financeiro:** A instituição “Pão para o Mundo” já havia financiado vários projetos em Canarana-MT. Ao financiar por três anos o projeto da Escola do Boqueirão, não quis mais renovar depois que terminou.
3. **Descompasso pedagógico no dia a dia:** A equipe que conduziu o projeto pedagógico queria envolver os diretores da ATV na construção e avaliação do projeto da Escola. Os diretores da Associação possuíam nível de escolarização baixo em relação ao corpo docente. Por isso nas reuniões as discussões tendiam a pesar muito do lado técnico pedagógico, e as contribuições dos diretores da ATV, que focavam na disciplina e organização, não foram suficientemente valorizadas. Isso gerou um conflito, porque não houve o cuidado de discussão numa linguagem acessível, de forma que ambos os conhecimentos fossem valorizados na aplicação da proposta pedagógica.
4. **Evasão dos alunos:** A primeira turma iniciou com 36 alunos no ano de 1991 e concluiu o ciclo com apenas 16 em 1993. Na segunda turma, houve poucos alunos, cerca de 20, e a terceira turma, menos ainda. Esse fato levou a uma avaliação negativa por parte da Prefeitura Municipal em não assumir a Escola, porque tornaria dispendioso manter a estrutura e pagar o corpo docente para tão poucos alunos.
5. **Plantão dos professores na Escola:** Os professores tinham que se revezar para posar na Escola durante e nos finais das semanas em que os alunos estavam nela e isso foi gerando desgaste físico e mental, porque o número de professores era pequeno, eram 6 apenas.
6. **Convivência dos professores com os alunos:** A convivência dos professores entre si e com os alunos gerou um grau de liberdade e proximidade que fazia com que os pais dos alunos estranhassem e criticassem a ausência de autoridade hierárquica na Escola. Era preciso, segundo os pais, um distanciamento dos professores para haver respeito. Em decorrência disso, os pais criaram “pré-conceitos” que não contribuíam nas relações internas e externas.

Entrevista autorizada para publicação por Jean Ann Bellini em 17 de setembro de 2012 (Ver e-mails abaixo). Possui Licenciatura Plena e Mestrado em Pedagogia e Biologia. Atualmente é Coordenadora da equipe técnica do acervo documental da CPT Secretaria Nacional.

E-mails de autorização de publicação da entrevista:

Adilson Alves da Silva adilson.cptgo@gmail.com
17 set (3 dias atrás) para jeane

Olá Jean, boa noite!

Segue, em anexo, a entrevista que fiz com você hoje pela manhã, dia 17/09/2012 às 10:00 h, para fazer suas sugestões de acréscimos ou supressão. Fique a vontade para isso porque ao me devolver o texto com suas observações faço as correções e posso considerar finalizado para a publicação? aguardo seu retorno e fico muito grato com sua contribuição na minha pesquisa de Mestrado em Educação pela PUC GO.

Um abraço e obrigado!
Adilson CPT Goiás

jeane@cptnacional.org.br
18 set (2 dias atrás) para mim

Vai em anexo.
Jeane

Adilson Alves da Silva adilson.cptgo@gmail.com
18 set (2 dias atrás)

para jeane

Olá Jeane, boa tarde!

Recebi o texto da entrevista com suas observações em vermelho e vi que ficou melhor explicado com as informações acrescentadas. Agora pelo que entendi está liberada por você para publicação. No mais agradeço de coração em dispor de seu tempo e informações sobre uma Escola que deixou marcas positivas em minha vida e que vou carregá-las pelo resto da minha.

Um abraço e obrigado!
Adilson CPT Goiás

Em 18 de setembro de 2012 11:18 <jeane@cptnacional.org.br> escreveu

jeane@cptnacional.org.br
09:42 (1 dia atrás) para mim

Agradeço-lhe pela oportunidade! Pode me chamar qualquer hora.
Abraço,
Jeane

ANEXO 2**E-MAILS DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DO DEPOIMENTO DE ROSANA CEBALHO FERNANDES SOBRE A CPT**

Companheira Rosana, boa noite!

Estou em processo de preparação da dissertação de mestrado em educação para a qualificação no dia 20 de junho e a escrita está em fase de conclusão nesse primeiro momento. Como estou pesquisando sobre a CPT e educação do campo, na parte onde falo da história da criação CPT há um trecho onde eu gostaria de citar um depoimento seu na abertura da XX Assembleia da CPT lá em Hidrolândia no ano de 2009. O seu depoimento, segundo o que anotei na época diz assim: “A CPT é a mãe do MST e de outros movimentos sociais de luta pela posse e permanência na terra e, por isso, deve cuidar de seus filhos conduzindo-os da melhor forma possível. Quando for preciso deve também puxar a orelha.” Achei interessante porque conceitua o papel da CPT junto aos movimentos sociais. Por isso lhe consulto se você concorda com a publicação desse depoimento na íntegra na minha pesquisa e como vc é a autora se posso colocar seu nome de registro e função no MST. No mais vamos dialogando e aguardo seu retorno.

Um abraço e obrigado!

Adilson CPT GO ! 31 mai (7 dias atrás)

Bom dia Adilson,

Que bom que estás vencendo mais essa missão. Estudar, nas condições que fazemos é um grande desafio.

Depois quero ter acesso ao trabalho.

Sobre a citação, fique à vontade, ficou mesmo bonita a fala.

Um abraço

Rosana, 5 jun (3 dias atrás) Em 5 de junho de 2012 15:22, Rosana Fernandes

<rosanamst@hotmail.com> escreveu

Olá Rosana, bom dia!

Que bom que vc gostou da sua fala e liberou para ser publicada na minha dissertação.
Pode ficar tranquila que vc terá acesso sim ao trabalho final.

Um abraço e obrigado!

Adilson CPT GO, Em 5 de junho de 2012 15:22,

ANEXO 3**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CPT****Comissão Pastoral da Terra - Secretaria Nacional****PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO PARA AGENTES
2011/2014**

A concepção de formação na CPT ilumina e é iluminada pela dialética entre teoria e prática, de modo a provocar a transformação da prática. A partir da experiência que brota da luta pela terra e pelos territórios e de sua sistematização, a CPT desenvolve a formação permanente de seus agentes, sempre orientada pelos princípios do Evangelho.

Em decorrência da concepção de formação, o processo de elaboração dessa proposta envolveu a discussão nos regionais junto aos agentes da CPT, para mapear as demandas e formular os eixos temáticos e a metodologia. O Plano de Formação foi aprovado durante o Encontro Nacional de Formação, em novembro de 2010. A implementação será feita a partir da base, coerente com a concepção da CPT, com Cursos de Formação nos regionais que serão feitos em 2011 e 2012. Para o ano de 2013, é previsto o início da Etapa nacional de formação, com a participação dos formadores (formação de formadores). Este plano deve ser a base de toda a formação, desde a equipe local, até o nacional.

1 CONTEXTO

1.1 Quadro da realidade e do modelo de desenvolvimento vigente:

- o crescimento econômico é colocado como a meta mais importante para o Estado brasileiro, a serviço dos interesses do capital;
- a terra, a água, a natureza, são vistos como meras mercadorias e, portanto, mercantilizados e privatizados, deixando de ser direitos e bens coletivos;
- os diferentes biomas brasileiros não são tratados em suas particularidades próprias com a biodiversidade que encerram, mas olhados somente como potenciais áreas de expansão do capital;
- a expansão da fronteira agrícola com o conseqüente crescimento do desmatamento propicia o aumento da emissão do CO₂ e de outros gases responsáveis pelo efeito estufa que contribuem para o aquecimento global, com as conseqüentes mudanças climáticas que tantos danos estão causando;
- o agravamento da concentração de terras é mais visível com a expansão do agro e hidronegócios, centrada nos monocultivos da soja, cana-de-açúcar, algodão, pastagens para o gado e produtos florestais (pinus e eucalipto) que devastam o meio ambiente e destroem a biodiversidade;
- os territórios das comunidades tradicionais que garantem a expressão da diversidade cultural das comunidades e a preservação do meio ambiente, pela visão ecológica destes povos que cuidam das feridas e ameaças que o capitalismo inflige à terra com seus biomas e seus povos, às águas, ao clima, não são respeitados;
- a mineração se expande em estados de extração mineral já históricos e em regiões onde se descobrem novas jazidas a cada dia, afetando diretamente milhares e milhares de famílias tanto no campo, como também em cidades;
- o crescimento e a expansão do agro e hidronegócios, da mineração e outras atividades são apoiadas e estimuladas pelo Estado que os financia e que criou o PAC para dar-lhes as condições de infraestrutura. São obras de construção de hidrelétricas, estradas, portos, aeroportos, hidrovias, transposição de águas, minerodutos e gasodutos, que expulsam comunidades inteiras; atropelam direitos das populações atingidas e exploram o trabalho assalariado, inclusive com trabalho escravo;

- leis ambientais não são aplicadas e o Congresso procura flexibilizá-las para pavimentar as estradas das grandes corporações;
- as ações e manifestações dos que se opõem a esse modelo de desenvolvimento são criminalizadas pelo judiciário para coibir que se multipliquem;
- as empresas de alimentos ampliam a sua ação, buscando controlar toda a cadeia alimentar, determinando a homogeneização mundial de culturas e alimentos e o constante aumento do uso de agrotóxicos que produzem. Com o discurso de acabar com a fome no mundo, impõem os transgênicos que destroem a diversidade regional;
- o capital estrangeiro investe na aquisição de bens nacionais e coloca em risco a soberania nacional sobre a terra, a água e o meio ambiente.

1.2 Quadro dos movimentos do campo:

- muitas formas de organização se mostram inadequadas e não permitem avanços na luta popular;
- a dificuldade de articulação e mobilização dos trabalhadores e camponeses provoca um certo esfriamento de suas ações e perda de autonomia;
- muitas organizações estão mais preocupadas com sua estrutura e burocracia do que com o trabalho junto às bases;
- as tentativas de criminalização abalaram sua estrutura e a força da própria luta social e popular;
- a proliferação das organizações no campo com metodologias diferentes, cada uma fazendo do seu jeito, e o pouco diálogo fragmentam e fragilizam a luta além de prejudicar a articulação;
- muitas lideranças e movimentos optam por compor quadros de governo, terminando por reproduzir práticas antes criticadas, e deixam-se envolver por políticas públicas assistencialistas, ausentando-se da base e abandonando o trabalho de organização e articulação do campesinato;
- o pouco conhecimento e a falta de interação com os movimentos ecológicos e as novas identidades sociais do campo - como os quilombolas - e suas lutas em defesa do território, bem como o processo de formação de quadros não levam em consideração essas novidades;

- o crescimento do individualismo, a falta de perspectivas e a necessidade de se dedicar à produção limitam ou acabam com o tempo destinado à militância e à luta social.

Por outro lado:

- novas identidades sociais afloram e se solidificam enquanto antigas, relacionadas à etnia, à ecologia, ao gênero, se valorizam;
- a compreensão da terra amplia-se para além da terra em si, para território, espaço de reprodução social, cultural, religioso;
- as experiências (agro)ecológicas, projetos sustentáveis, de proteção das florestas, das águas, de defesa dos biomas (como a convivência com o semiárido) crescem;
- a organização e articulação populares resistem, reinventam-se e empoderam-se os trabalhadores no enfrentamento aos grandes projetos;
- a organização das mulheres e a igualdade de gênero avançam e são assumidas como desafio do qual não se pode mais fugir;
- as denúncias contra a violação dos direitos, a superexploração do trabalho, os desmatamentos, os agrotóxicos avolumam-se.

1.3 Quadro atual da igreja:

- os próprios camponeses constataam, com decepção e sofrimento, a distância e as omissões das igrejas, que os deixam confusos e sem apoio (III Congresso da CPT). As igrejas não se posicionam diante dos problemas mais críticos da sociedade e das violações dos direitos dos camponeses, limitando-se a se posicionar sobre temas relacionados aos padrões de comportamento de indivíduos e famílias; os documentos da Igreja Católica ficam apenas na teoria;
- as temáticas da CPT têm menos impacto dentro das igrejas, que se tornam meras espectadoras das mudanças atuais, sem ter propostas concretas para os camponeses;
- a Igreja Povo de Deus está cada vez mais com dificuldade de se articular frente à hegemonia do individualismo, espiritualismo e sacramentalização, expressos nos

movimentos neopentecostais, e na formação de padres, pastores e agentes de pastoral, exclusivamente direcionados às atividades internas da igreja;

- as Pastorais Sociais não são valorizadas pela maioria da igreja;
- a convivência ecumênica está em crise com o afastamento gradual dos evangélicos.

Positivamente:

- a vitalidade profética das CEB's e das Pastorais Sociais mantém-se, em que pese a sua marginalização no quadro geral da Igreja Católica;
- as ameaças à permanência da vida no Planeta, a terra, às águas, cada vez mais, são percebidas também como um desafio teológico.

Para ser fiel à sua missão e tentando responder aos desafios da realidade, a CPT assume como prioridades:

1. a promoção da vida dos seres humanos e do planeta terra;
2. a construção de práticas e valores no campo que criem novas relações entre pessoas, famílias, comunidades e povos numa perspectiva de solidariedade;
3. o protagonismo dos camponeses e trabalhadores em busca do fortalecimento do poder popular;
4. a luta pela terra e pelos territórios, combatendo o latifúndio e o agronegócio e incorporando na luta a convivência com os diversos biomas e as diversas culturas dos povos que ali vivem e resistem, buscando formar comunidades sustentáveis;
5. o enfrentamento ao modelo predador do ambiente e escravizador da vida de pessoas e comunidades.

E define como **objetivo estratégico** de sua ação:

As comunidades camponesas conquistam práticas, valores e direitos que promovem e defendem a vida dos seres humanos e do planeta terra e garantem o protagonismo das populações camponesas e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo a CPT como suporte e parceira solidária.

A formação dos seus agentes será um dos mais adequados instrumentos que a CPT disporá para realizar sua missão e atingir os objetivos a que se propõe. O presente Plano Nacional de Formação quer responder a isso.

2. CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO NA CPT

A formação na Comissão Pastoral da Terra é compreendida como um processo permanente, dialético e abrangente de construção coletiva do conhecimento, a partir das experiências, para que seus/suas agentes, ouvindo o clamor que vem dos campos e florestas, convocados/as pela memória subversiva do Evangelho, reafirmem-se e se fortaleçam na missão pastoral e ecumênica, solidária e inclusiva, educativa e transformadora própria da CPT junto aos camponeses e camponesas, para que eles construam sua autonomia e sejam protagonistas de sua libertação.

Para isso estamos propondo um processo de formação que se constitua como práxis **(nova prática ou prática refletida: resultante de prática – teoria – prática)** e que vise a oferecer sustentação teórica adequada à vivência dos processos socioculturais, por meio da pesquisa e da análise sistemática das realidades enfrentadas pela CPT; busque conhecer, na sua diversidade, as motivações e o imaginário popular, os valores éticos e a fé do povo do campo; **para que os/as agentes da CPT, seguindo a prática de Jesus de Nazaré, possam** rever, renovar e aprimorar seu compromisso com a educação popular, visando a estimular e reforçar a participação dos camponeses e camponesas nas ações sociais, políticas, culturais, religiosas, ambientais, etc. **tendo como objetivo sua autonomia e libertação.**

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Agentes da Comissão da Pastoral da Terra, em processo permanente de formação, com embasamento nas ciências sociais e na prática da Educação Popular, de acordo com o Evangelho, pela ótica da Teologia da Libertação e da Criação, devem atuar junto aos camponeses e camponesas e comprometidos com seu protagonismo na construção do Projeto Camponês, compreendido como afirmação da visão de mundo e do modo de viver dos povos do campo e como contribuição deles ao conjunto da sociedade contemporânea.

3.2 Objetivos Específicos

- a) Agentes em formação assumem sua identidade pastoral e reforçam a missão da CPT;
- b) formadores da CPT capazes de desenvolver e animar percursos formativos com agentes nos Regionais e Equipes;
- c) unidade em ideias, valores e práticas da CPT exercitada e fortalecida;
- d) experiências e vivências dos agentes sistematizadas criticamente;
- e) planos de formação dos camponeses elaborados e acompanhados na execução em cada Regional;
- f) Planos Regionais de Formação criados e/ou adaptados de acordo com este Plano Nacional.

4. PÚBLICO

O presente plano pretende atingir os agentes da CPT em toda sua diversidade, desde os que acabam de se integrar a uma equipe local da CPT, até os que atuam na pastoral da terra há mais anos e têm uma atuação regional. Abrange também os que atuam em frentes de trabalho em torno de temas específicos e estratégicos.

Observação: Os regionais deverão definir os critérios para a participação nos diferentes níveis. Para a formação nacional, serão estabelecidos critérios durante a elaboração da proposta curricular levando em consideração:

- a participação na formação dos regionais;
- tempo mínimo de atuação na CPT;
- identificação com o trabalho e a missão da CPT;
- compromisso de continuidade do trabalho;
- respaldo do regional.

5. NÍVEIS

A formação será organizada em níveis diferentes e complementares, a saber: o de agentes iniciantes, o de agentes de base e o de agentes “formadores” e se desenvolverá: no espaço diocesano ou de microrregiões, estadual ou regional e nacional.

Nível	Público
Diocesano/microrregiões	Agentes
Estadual/Regional	Agentes
Nacional (formadores)	Agentes

Tabela 4

6. TEMAS

Baseado na experiência acumulada pela CPT na formação nestes 35 anos, de modo especial nas mais recentes, propõem-se quatro eixos temáticos:

1º O CAMPESINATO na perspectiva da antropologia, da sociologia, da história e da geografia.

Objetivo: situar e contextualizar as condições de vida e trabalho do campesinato à luz da experiência dos agentes pastorais e dos conhecimentos das Ciências Humanas.

Temas: Terra, território, biomas, modos de produção e relações sociais de produção, classes sociais, história do campesinato, etnoconhecimento, geografia do campesinato e transformações históricas, movimentos sociais camponeses, reforma agrária, questões contemporâneas do campesinato, ecologia, relações sociais de poder e gênero, etnia e gerações.

2º ESTADO/SOCIEDADE na perspectiva da história, da política, da economia, da sociologia, da filosofia do direito.

Objetivo: debater os conceitos de Estado e Sociedade, propiciando aos agentes pastorais uma visão crítica sobre os principais desafios contemporâneos, fundamentada na teoria e iluminada pela prática.

Temas: formação do Estado Moderno, constituição da Sociedade Civil, relação Estado/Sociedade, Filosofia Política, capitalismo e liberalismo, crise civilizacional, papel do estado no desenvolvimento moderno do capital, Metodologia da Análise de Conjuntura, Direito Agrário, Direitos Humanos, Direitos e Legislação ambiental.

3º CPT na perspectiva Bíblica, histórica, da Educação Popular e Metodologia Pastoral, questões atuais da CPT (Pastoralidade, Organicidade e Sustentabilidade).

Objetivo: construir coletivamente as metodologias de atuação pastoral, a partir da história e do acúmulo da CPT, com as contribuições da educação popular, Metodologia Pastoral: planejamento estratégico, desenvolvimento e avaliação das ações.

Temas: história da CPT e contexto atual, Bíblia, Teologia da Libertação e da Criação, Metodologia Pastoral e Educação Popular, macroecumenismo, Missão da CPT, Metodologia e Prática de Avaliação e Planejamento, oficinas de documentação e comunicação, exercícios espirituais, questões práticas do cotidiano da CPT.

4º METODOLOGIA CIENTÍFICA/Produção de Conhecimento e documentação da CPT.

Objetivo: preparar os agentes de pastoral da terra para o registro das ações desenvolvidas pelos camponeses, dos conflitos que enfrentam e da atuação da CPT, sua sistematização e análise produzindo novos conhecimentos.

Temas Transversais (deverão perpassar todos os eixos temáticos): Gênero, Etnia, Geração, ecologia, espiritualidade, devem perpassar todos os temas da formação.

7 ASSESSORIAS

Internas: Agentes da CPT que têm a tarefa de acompanhar e animar os participantes. Os agentes que têm alguma especialização acadêmica ou um acúmulo maior de experiência prestarão assessoria na sua especialidade.

Externas: membros da academia que se destacam em alguma especialidade temática, com prioridade para os mais envolvidos com a CPT e a luta dos camponeses/as.

8. METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES

- a) Partir das experiências dos próprios formandos, em diálogo constante com sua prática;
- b) dialogar saber popular/saber acadêmico (assessorias);
- c) produzir, (re)elaborar conhecimento permanentemente;
- d) diversificar as formas e dinâmicas: individual/grupal, exposição dialogada, leitura/seminário, vídeo, teatro, trabalho de campo, literatura regional, etc.;
- e) produzir trabalho final individual;
- f) intercâmbios.

Atividades propostas:

- cursos de formação nas Equipes Diocesanas ou Sub-regionais (mensais, bimestrais...para novos agentes);
- curso Regional (trimestrais em dois anos para agentes);
- cursos Nacionais (2 etapas anuais em dois anos, de 15 dias cada, para formadores);
- Encontro Nacional de formação (5 dias anuais, para formadores e coordenadores);
- Dia Nacional de formação;
- produção, circulação e debate de textos e vídeos, etc.;
- trabalhos finais de conclusão dos cursos;
- atividades complementares que dialogam com a formação da CPT: seminários/cursos/encontros dos movimentos sociais, igrejas, pastorais, centros e institutos.

9. RESPONSABILIDADES

- Cada regional deverá ter uma equipe que coordene a elaboração e implementação do plano no regional.

A comissão nacional de formação terá a responsabilidade de acompanhar a elaboração e implementação dos planos dos regionais.

10. PRAZOS

ATIVIDADES	2011	2012	2013	2014
Elaboração e implementação do Plano nos Regionais	X	X		
Cursos nos Regionais				
Curso Nacional de Formação de Formadores.			X	X

Tabela 5

11. FINANÇAS

- As atividades Microrregionais/Diocesanas e Regionais devem ser contempladas nos devidos projetos regionais.
- As atividades nacionais serão de responsabilidade da Coordenação Nacional da CPT e da Comissão Nacional de Formação.

ANEXO 4

LINHAS DE AÇÕES DA CPT REGIONAL GOIÁS 2009/2011

1 Implementar ações em defesa do Cerrado e lutar para aprovação da PEC 115/150 de 1995 que o reconhece como patrimônio de preservação nacional:

- a) aprofundar o conhecimento sobre o Cerrado, sua utilização de forma sustentável, estimular as comunidades a usufruir e valorizar suas riquezas;
- b) incentivar as comunidades rurais para a necessidade de preservação de nascentes e mananciais, bem como envolvê-las no debate sobre o zoneamento e uso do solo junto às câmaras municipais, CMDRS, Secretarias de Agricultura, entre outros;
- c) proporcionar formação nas bases em parceria com Ibama, Semarh, Rede Cerrado e Embrapa, Emater;
- d) fortalecer a participação no Fórum Estadual em defesa do Cerrado; continuar o abaixo assinado da PEC 115/150; propor uma discussão pública sobre a PEC; formular e divulgar materiais produzidos por outras entidades para discussão na base;
- e) dedicar a Semana do Cerrado (11 de setembro) como momento prioritário de formação e conscientização.

2 Fortalecer a Agricultura Familiar e Camponesa e resgatar os valores do campesinato, a partir das experiências agroecológicas e da cultura:

- a) construir com as famílias projetos de produção, geração de renda, cultura e lazer que favoreçam a valorização e a permanência da juventude no campo e intensificar o diálogo com a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e demais organizações da juventude;
- b) aprofundar o conceito de Agricultura Familiar, Agricultura Camponesa e Agroecologia e incentivá-los à diversificação da produção de alimentos;
- c) aprofundar o debate sobre os efeitos negativos do neoliberalismo, do agronegócio e da globalização, sobretudo para as comunidades camponesas;
- d) valorizar a cultura camponesa através do resgate das tradições: mutirões, treições, folias, festas religiosas, catiras... e promover encontros de formação e informação;

- e) aprofundar o debate sobre educação do e no campo e lutar pela implementação das Diretrizes Operacionais;
- f) apoiar as Escolas Famílias Agrícolas já existentes e incentivar a criação de novas unidades;
- g) possibilitar debates, formação e ações que ajudem a discutir relações sociais de poder e gênero, bem como valorizar a participação da mulher com igualdade de direitos;
- h) realizar campanhas, debates com os camponeses sobre a importância de uma legislação voltada para a Agricultura Familiar camponesa com vocação agroecológica;
- i) lutar pela implementação de uma lei que garanta apoio técnico financeiro para as escolas do campo e no campo;
- j) incentivar e criar bancos de sementes nas dioceses;
- k) priorizar a campanha de diversificação de produção de alimentos e em defesa do cerrado (quintais agroecológicos, recuperação de nascentes, plantas medicinais....).

3 Reforçar a luta pela terra e na terra, por uma ampla política de Reforma Agrária massiva:

- a) promover a formação nos assentamentos e acampamentos, bem como acompanhar os processos de assentamentos;
- b) articular os diversos movimentos sociais e promover o diálogo com os grupos na destinação das áreas de Reforma Agrária;
- c) fortalecer o Fórum Goiano e DF e entorno pela Reforma Agrária e justiça no campo;
- d) conscientizar os assentados e denunciar a venda de parcela, pelo direito coletivo;
- e) apoiar a luta dos posseiros na regularização de suas terras, em defesa do seu território e na perspectiva da Agricultura Familiar Camponesa;
- f) estimular e apoiar parcerias que visem à implantação de acampamentos produtivos.

4 Defender os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, dar atenção especial aos assalariados, denunciar o trabalho degradante e escravo:

- a) apoiar as lutas bem como as entidades que defendem os trabalhadores e trabalhadoras assalariados;
- b) realizar seminários sobre trabalho escravo/degradante;
- c) denunciar a superexploração da mão de obra das diversas áreas de assalariamentos, estabelecer parcerias com a Secretaria Regional do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho e Emprego, Pastorais Sociais, Direitos Humanos e o movimento sindical;
- d) reafirmar nossa participação na Campanha de prevenção e combate ao trabalho escravo e à superexploração;
- e) participar na construção dos Acordos e Convenções Coletivas dos assalariados, bem como fiscalizar o cumprimento dos mesmos;
- f) criar condições de atuação no sudoeste goiano junto aos assalariados;
- g) apoiar e incentivar a criação e continuidade de escolas de formação de lideranças “juristas populares” nas dioceses;
- h) fortalecer e ampliar a campanha de seguro especial em todo o Regional Goiás.

5 Fortalecer a Missão da CPT, seu caráter pastoral, ser presença solidária, profética, fraterna e afetiva, junto aos povos da terra e das águas:

- a) garantir a presença de agentes de base nas dioceses, bem como ampliar os trabalhos, ser mais presença nas bases, mesmo em regiões onde não haja apoio efetivo das igrejas, e ir além dos grupos acompanhados;
- b) cultivar a espiritualidade e a mística na construção da unidade das comunidades;
- c) manter o ardor missionário e profético dos agentes, fortalecer sua mística e ser presença evangélica e afetiva junto aos camponeses e camponesas;
- d) implementar o Plano Regional de Formação;
- e) realizar encontro anual de avaliação e planejamento, envolver os camponeses/as das bases em cada diocese;
- f) buscar parcerias com Escolas, Universidades e Institutos Federais;
- g) criar um setor de comunicação.

ANEXO 5 – REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS

REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS (CECEG)

CAPÍTULO I

Da Caracterização

Art. 1º - O Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) é um fórum permanente de debates, de articulação entre várias entidades, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a superação dos problemas que interferem ou possam interferir na educação do campo. Ele foi constituído, formalmente, no I Seminário de Educação do Campo, em Goiás, realizado em Caldas Novas, nos dias 20 a 22 de junho de 2005 e instituído através da Portaria **n. 1366** da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, **GAB** de **SEE** 20 de março de 2006.

Art. 2º - O Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás tem caráter ético, técnico, consultivo, educativo e de assessoria, e busca identificar as questões relacionadas à educação no e do campo, apontar medidas de prevenção, correção e intervenção junto às instituições, com o fim de assegurar o acesso e a qualidade do ensino.

CAPÍTULO II

Da Natureza

Art. 3º - O caráter do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) é de natureza propositiva e reflexiva, ficando a coordenação do referido comitê sob a responsabilidade de seus componentes.

CAPÍTULO III

Dos Objetivos

Art. 4º - São objetivos do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás:

- a) estabelecer uma rede estadual de acompanhamento das ações da educação do campo, promovendo a discussão e avaliação dos trabalhos, a fim de somar na luta pela melhoria da qualidade;
- b) motivar a criação e fortalecer os comitês e regionais na promoção e execução de suas metas;
- c) coletar e criar banco de dados com as ações existentes no campo e para o campo, em Goiás, a fim de dar suporte para fortalecimento dessas;
- d) elaborar relatório analítico anualmente e estudos de casos de educação do campo, com propostas de intervenção;
- e) sensibilizar os gestores, prestadores de serviços, sujeitos do campo sobre a situação da educação, visando à melhoria.

CAPÍTULO IV

Da Composição

Art. 5º - O Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) é composto por organizações governamentais e não governamentais, entidades sindicais, pastorais sociais e movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no campo, sendo que cada instituição é representada por um membro titular e um suplente.

§ 1º. O CECEG é constituído por representantes titulares e respectivos suplentes, assim distribuídos:

- I** - 01 (um) representante da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás – (FETAEG);
- II** - 01 (um) representante da Central Única dos Trabalhadores – (CUT);
- III** - 01 (um) representante da Via Campesina Goiás;
- IV** - 01 (um) representante do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC);
- V** - 01 (um) representante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA);

- VI** - 01 (um) representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);
- VII** - 01 (um) representante da Comissão Pastoral da Terra Regional Goiás (CPT GO);
- VIII** - 01 (um) representante do Conselho Indigenista Missionário (CIMI);
- IX** - 01 (um) representante da Pastoral da Juventude Rural (PJR);
- X** - 01(um) representante do Serviço Pastoral ao Migrante (SPM);
- XI** - 01 (um) representante da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO);
- XII** - 01 (um) representante da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI);
- XIII** - 01 (um) representante da Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU);
- XIV** - 01 (um) representante da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo;
- XV** - 01(um) representante do Centro Tecnológico da Agricultura Familiar (CENTAF);
- XVI** - 01(um) representante da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME);
- XVII** - 01 (um) representante da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- XVIII** - 01 (um) representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA);
- XIX** - 01 (um) representante da Universidade Federal de Goiás (UFG);
- XX** - 01 (um) representante da Universidade Católica de Goiás (UCG);
- XXI** - 01 (um) representante da Universidade Estadual de Goiás (UEG);
- XXII** - 01 (um) representante da Secretaria de Estado da Educação (SEE);
- XXIII** - 01 (um) representante do Conselho Estadual de Educação (CEE);
- XXIV** - 01 (um) representante da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar de Goiás (FETRAF-GO);
- XXV** - 01 (um) representante do Ministério da Educação e Cultura (MEC);
- XXVI** - 01 (um) representante da Secretaria da Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Goiás (SEAGRO);
- XXVII** - 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO);
- XXVIII** - 01 (um) representante do Instituto de Ensino Superior (IES);
- XXIX** - 01 (um) representante do Movimento Terra Livre;
- XXX** - 01 (um) representante Movimento Camponês Popular (MCP).

Art. 7º - A Equipe de Coordenação do Comitê será eleita entre seus pares com mandato de dois anos, podendo ser reconduzida por mais um mandato.

Art. 8º - As indicações das instituições, entidades acima, referendadas pelo Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás, serão homologadas pelo próprio CECEG.

Art. 9º - O representante das instituições no CECEG poderá ser substituído por iniciativa de cada instituição a qual representa através de manifestação formal das próprias instituições.

Art. 10º - Cada membro terá um suplente indicado pela instituição de origem que substituirá o titular na sua ausência.

CAPÍTULO V

Do Funcionamento

Art. 11 - As reuniões do CECEG serão realizadas mensalmente, em locais, datas e pautas previamente estabelecidas pela Coordenação, em comum acordo com seus representantes. Serão abertas à participação de pessoas e/ou entidades, desde que o assunto proposto venha ao encontro dos objetivos destas, com prévio agendamento.

Art. 12 - Em situações especiais, havendo interesse por parte do Comitê, poderão ser convidados representantes de órgãos e entidades que possam contribuir para a consecução de trabalhos específicos.

Art. 13 - O CECEG reunir-se-á extraordinariamente, quando for necessário, através de:

- a) convocação por sua coordenação;
- b) convocação pela metade mais um dos seus membros.

Parágrafo único – As reuniões extraordinárias serão convocadas através de circular, cumprindo, no mínimo, 72 (setenta e duas) horas de antecedência.

Art. 14 – O desligamento dos membros das Instituições por faltas será discutido em reunião pelo Comitê após solicitação e análise de justificativa da instituição representada.

Art. 15 - A representação de seus membros em atividades externas do comitê será deliberada pelo CECEG, oficialmente, pela Equipe de Coordenação. A vacância da função de representantes dar-se-á por renúncia ou destituição formal sob justificativa.

Parágrafo 1º - O não comparecimento injustificado do membro ou suplente do CECEG a 3 (três) reuniões ordinárias consecutivas ou a 5 (cinco) reuniões alternadas também implicará a vacância da função de representantes.

Parágrafo 2º - Caracterizada a vacância, a Equipe de Coordenação do CECEG solicitará da instituição a substituição de seu representante.

Parágrafo 3º - A Equipe de Coordenação do Comitê será exercida por um colegiado de três entidades do Comitê de Educação do Campo, sendo constituída por um membro de cada uma delas.

Parágrafo único – A reunião da eleição da Equipe de Coordenação do CECEG deverá ter um quorum qualificado de maioria simples de seus membros.

Art. 16 - Nas reuniões ordinárias e extraordinárias do CECEG, as deliberações ocorrerão por maioria simples dos membros presentes.

Art. 17 - As elaborações das atas das reuniões serão de responsabilidade da Equipe de Coordenação, devendo ser aprovadas e assinadas pelos membros presentes.

Art. 18 - Serão criados grupos de trabalho conforme a necessidade da articulação de ações específicas do CECEG.

CAPÍTULO VI

Das Competências

Art. 19 - Compete à Equipe de Coordenação:

I - coordenar as reuniões ou definir um coordenador entre seus membros;

II – manter, através das Equipes de Coordenação dos Comitês Estaduais de Educação do Campo de outros Estados, os contatos necessários para o desempenho das atividades do CECEG;

III - promover o encaminhamento das propostas sugeridas pelo CECEG aos órgãos e/ou instituições afins;

IV - homologar, assinar e encaminhar os processos, documentos, correspondências analisados pelo CECEG;

V – assessorar e motivar os Comitês Regionais e Municipais;

VI – articular e divulgar o trabalho do Comitê Estadual, Regionais e Municipais.

Art. 20 – Compete aos membros do CECEG:

I – dar cumprimento aos objetivos dispostos no artigo 4º deste Regimento;

II – propor a composição de comissões provisórias até a efetivação dos Comitês Regionais e Municipais;

III – difundir junto à instituição que representam os assuntos debatidos pelo CECEG;

IV – emitir parecer técnico, respeitando o disposto no artigo 2º deste regimento;

V – participar das reuniões ordinárias e extraordinárias.

CAPÍTULO VII

Das Reuniões

Art. 21 – O CECEG reunir-se-á mensalmente em caráter ordinário, com calendário previamente estabelecido e aprovado pelos seus membros.

Parágrafo único – As reuniões poderão acontecer, em forma de rodízio, em cada uma das instituições participantes, sob responsabilidade das mesmas, definida e convocada pela coordenação, conforme art. 17º.

Art. 22 – A coordenação do Comitê estabelecerá tempo para apresentação e discussão dos assuntos da pauta de cada reunião.

CAPÍTULO VIII

Das Votações

Art. 23 - A proposta da pauta será aprovada quando obtiver voto da maioria simples dos presentes.

Art. 24 - Em caso de empate, cada proposta deverá ser defendida por dois integrantes do comitê com posições contrárias e novamente votada.

Art. 25 - A votação será nominal e em aberto. Cada entidade terá direito a apenas um voto.

Art. 26 - Não serão aceitos, sob nenhuma hipótese, votos por procuração.

Art. 27 - Os casos omissos e duvidosos neste regimento serão discutidos e resolvidos pelo CECEG.

Art. 28 - As alterações subsequentes desse regimento poderão ocorrer apenas com a aprovação de 2/3 de seus membros presentes em reunião convocada para este fim.

Art. 29 - Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação pelas entidades presentes após sua publicação no Diário Oficial do Estado.

ANEXO 6 - RELATÓRIOS DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA CPT E DAS REUNIÕES ORDINÁRIAS DO CECEG



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 4/2/2011

Local: Silvânia

Horário: 9h

O primeiro encontro da CPT com o Centro de Formação da Agricultura Familiar (CENTAF) teve como objetivo propor formação para os professores e alunos por parte da CPT. Dessa forma foram firmados acordos de parceria da CPT com o Centaf, para a criação de um Grupo de Estudo da Educação do Campo na escola, devido aos professores não terem ainda conhecimentos claros sobre a educação do campo. O público foi definido e o Grupo seria composto por 14 professores. Ficou acertado que os encontros de formação serão realizados uma vez ao mês com início às 13h e término às 17h. Para essa formação, o Centaf dispôs de sua estrutura física e CPT com assessorias e para outros gastos que forem surgindo, o Grupo buscará as fontes financeiras.

Foi agendado o segundo encontro para o dia 20 de março, para nele ser construído um cronograma com seus respectivos conteúdos a serem estudados. A proposta é que sejam levadas propostas para o encontro pela CPT e Centaf.



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 15/3/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

A reunião foi iniciada com a retomada dos encaminhamentos da anterior e muitas ideias foram socializadas para a construção dos conteúdos dos encontros. Ao final, todos chegaram à construção do seguinte cronograma de atividades para o ano:

1º Encontro (fevereiro): Acordos de parceria da CPT com o Centaf e definição do público participante no Grupo;

2º Encontro (março): Planejamento das atividades de formação por meio de um projeto pedagógico;

3º Encontro (abril): Conjuntura de Goiás com enfoque sobre a realidade no campo;

4º Encontro (maio): Os povos que moram no campo em Goiás no século XXI;

5º Encontro (junho): Realidade das escolas do campo e os desafios apontados;

6º Encontro (agosto): História da educação no Brasil e o meio rural;

7º Encontro (setembro): Retomada pelos movimentos sociais da educação rural como educação do campo;

8º Encontro (outubro): Legislação da educação do campo nacional e de Goiás;

9º Encontro (novembro): Idem;

10º Encontro (dezembro): Avaliação das atividades do ano.



COMISSÃO PASTORAL DA TERRA REGIONAL GOIÁS
 Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 27/4/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

O encontro teve a assessoria de Antônio Baiano, especialista em Teologia e Filosofia e presidente do Centro Social Rural de Orizona. A reflexão acerca do tema geral “Conjuntura de Goiás com enfoque sobre a realidade no campo” partiu de uma pergunta sobre como cada participante enxergava o campo hoje. Várias ideias foram expostas:

- o campo não é mais o de outros tempos;
- a tecnologia melhorou a produção;
- a natureza paga um preço alto pelo uso da tecnologia;
- hoje as pessoas vivem melhor no campo que antigamente;
- é preciso melhorar muita coisa ainda no campo;
- há pessoas que moram na roça, mas não querem ser tratados como de lá, como é o caso das vilas, povoados;
- o pequeno agricultor não tem muito acesso às políticas do governo e padece, enquanto o grande tudo pode;
- a educação só serve para tirar o povo do campo, porque não tem qualidade;
- as grandes lavouras estão empurrando as pessoas do campo para as cidades.

As ideias relatadas acima pelos participantes serviram para nortear toda a discussão no encontro. Ao final pode-se concluir que, nos últimos anos, o campo sofreu modificações profundas e que muitos danos à natureza e à sua população são irreparáveis. Para encerrar, o palestrante sugeriu aos professores participantes a leitura do livro de OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino, MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.



COMISSÃO PASTORAL DA TERRA REGIONAL GOIÁS
 Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 10/5/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

No encontro anterior, houve uma reflexão sobre como está o campo hoje. Neste foi feita uma reflexão com assessoria da CPT sobre quem habita esse campo, ou seja, o tema geral foi: “Os povos que moram no campo em Goiás no século XXI”.

Foi pedido, então, aos participantes para escreverem, individualmente, em pedaços de papel, os nomes dos habitantes do campo hoje. Depois de uns 10 minutos, foi dito para depositarem esses papéis no chão, no centro da roda, e dissessem o nome que escreveram e por quê. Os nomes que foram escritos seguidos dos porquês:

- pequenos agricultores, porque a terra é pequena e vivem do plantio de roça e criação de animais;
- fazendeiros, que plantam grandes lavouras, criam gado de corte, alguns moram na sede da fazenda;
- assentados da reforma agrária, que receberam terras do INCRA;
- índios, que vivem nas aldeias protegidos pela FUNAI;
- médios agricultores, sendo que a maioria vive nas suas terras e produzem para o comércio;
- os povoados e vilas, que podem ser considerados campo;
- os peões das fazendas, porque vivem trabalhando nas lavouras e criação de gado.

Diante da realidade suscitada pelos participantes, pode-se dizer que o campo em Goiás é habitado e possui uma diversificação na sua composição. Como tarefa ficou de os participantes fazerem a leitura da História de GOIÁS. Disponível em: <http://www.brasilchannel.com.br/estados/index.asp?nome=Goi%E1s&area=historia>, acesso em 1º./fev./2011; O ESTADO DE GOIÁS. Disponível em: <http://www.rootsweb.ancestry.com/~brawgw/go/mapago.html>, acesso em 1º./fev./2011.



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 17/6/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

O encontro “Realidade das escolas do campo e os desafios apontados” teve início com uma reflexão sobre o encontro anterior, apontando quem são os povos que habitam o campo em Goiás. A partir daí, o enfoque da discussão foi sobre como chegam as políticas de Estado a essas populações tendo como base a educação. Muitos reagiram no momento, dizendo que as escolas no campo hoje só servem para aprender o básico e mesmo assim o aluno sai quase analfabeto. Os pais ficam desanimados e acabam mandando os filhos para as cidades. Muitos vão junto de mudança.

Um participante disse que o campo começou a se esvaziar desde o processo de industrialização no mundo. As pessoas começaram a ir trabalhar nas fábricas nas cidades e o campo ficou marginalizado.

Outro ponto debatido foi que, em Goiás, a política de educação do campo é a compra de frotas de ônibus para levar os estudantes para as escolas das cidades. Os professores são mal remunerados, as escolas possuem estruturas muito precárias para o ensino e os conteúdos são trazidos das escolas das cidades, não fazendo ligação alguma com a realidade na qual está inserida.

A CPT disse que há experiências muito interessantes de escolas do campo, a citar as Escolas Famílias Agrícolas. Como encaminhamento ficou como leitura o texto “Sobre a Educação do Campo” de Roseli Salete Caldart. Também foi solicitado pelos participantes que a CPT levasse para o próximo encontro uma experiência de educação do campo que não fosse EFA.



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 9/8/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

O encontro “História da educação no Brasil e o meio rural” foi iniciado com uma reflexão pela CPT sobre como eram os tempos passados em termos de educação no Brasil. Surgiram muitos relatos de que a escola funcionava na casa do professor ou no grupo escolar. Havia cartilhas e castigos. O que o professor ensinava era aprendido com muito esforço, senão sofria as penalidades.

Outro ponto abordado foi que a educação no país teve início com os padres jesuítas, com o intuito de catequisarem os indígenas. Essa marca ficou muito forte até os nossos dias. Depois, ao longo da história, o Brasil foi tendo avanços e retrocessos na educação em geral e, no meio rural, o objetivo maior foi a formação de mão de obra para a produção.

Após esse debate, partiu-se para a apresentação da Escola Municipal Holanda que fica no assentamento Holanda, no município de Goiás. A coordenadora pedagógica do município iniciou a apresentação justificando a ausência de professores e alunos por falta de transporte. Foram mostradas fotografias da Escola, do trabalho de ensino-aprendizagem que os professores realizam com os alunos. Muitas dificuldades apontadas dizem respeito ao funcionamento da Escola como precariedade da estrutura, transporte escolar e estradas. Mesmo assim os professores e estudantes se esforçam para fazer com que a Escola seja referência na região.

Ao final da apresentação, abriu-se para um debate e a conclusão a que se chegou é que as EFAs devem visitar essas escolas do campo para fazer palestras e assim conquistar os alunos e pais para que vejam que é importante estudarem na Pedagogia da Alternância.



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 14/9/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

Nesse encontro, “Retomada pelos movimentos sociais da educação rural como educação do campo”, foi discutida a diferença entre educação rural e educação do campo. O ponto de partida para a discussão foi a 1ª Conferência da Educação do Campo realizada na cidade de Luziânia, no ano de 1998. Também foi dito sobre a luta do MST à época de sua criação, no ano de 1984, para a superação do analfabetismo na luta pela posse e permanência na terra.

Um ponto muito importante abordado pelos participantes é que rural tinha o significado de atrasado. As pessoas que lá moravam eram consideradas jecas. Nessa mesma linha, as escolas dispunham de pouca estrutura e muitas funcionavam na casa do professor. Para superar isso, os movimentos sociais, especialmente o MST, começaram uma luta ideológica para desconstruir a visão do rural como atrasado. Começou, então, a chamar de campo com uma nova visão e perspectiva do ensino nas escolas. Uma vez que a educação está intimamente ligada à luta pela terra, o processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade concreta para ter sentido na vida dos seus estudantes e famílias.

A ideia de educação do campo também se estendeu a outros povos que não pertencem à reforma agrária como é o caso dos quilombolas, ribeirinhos, indígenas, meeiros, assalariados do campo, enfim, são denominações que caracterizam também classes sociais que sofreram algum tipo de segregação na história do país.

O encontro foi encerrado com a recomendação da leitura do livro de MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 e do MEC/ SECAD, *Carta de Goiás Para a Educação do campo, I Seminário Estadual de Educação do Campo em Goiás* (texto mimeografado).



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 6/10/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

No encontro de outubro, “Legislação da educação do campo nacional e de Goiás”, foram abordados pela CPT os documentos oficiais no Brasil e de Goiás considerados como políticas de educação do campo. Assim, segue abaixo a relação dos documentos no país:

- Artigo 28 da LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- 1ª Conferência Por uma Educação do Campo de Luziânia em 1998;
- II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004;
- Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas em 2003;
- Decreto 7.352 de 4/11/2010. Para quem ainda não conhece, segue o Decreto 7.352 de 4/11/2010, que dispõe sobre a Educação do Campo.

Os documentos foram citados em nível nacional e, depois, partiu-se para o Estado do Goiás:

- Carta de Goiás para a educação do campo aprovada em 22 de junho de 2005, na cidade de Caldas Novas-GO;
- Plano Estadual de Educação para o decênio 2008/2017, no qual são citadas algumas experiências de educação do campo.

Ao final do encontro, ficou como recomendação de leituras a Carta de Goiás para a Educação do Campo, a parte do Plano Estadual de Educação de Goiás que trata da educação do campo, bem como fazer um comparativo com os documentos da legislação nacional.



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 23/11/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

Nesse encontro, houve uma retomada do conteúdo do encontro passado no sentido de fazer uma análise mais completa dos documentos da legislação nacional em termos de avanços, comparando-a com a legislação goiana. Foi constatado pelos participantes que, em nível nacional, houve avanços na construção de políticas públicas para a educação do campo, ao mesmo tempo em que há um distanciamento dessas políticas quanto à efetivação nos Estados e Municípios. Por isso é preciso um esforço dos gestores públicos para fazer com que os benefícios cheguem até o chão das escolas no campo. Isso impactaria na qualidade do ensino, valorizaria o trabalho dos professores e contribuiria para a permanência de crianças, jovens e suas famílias no campo.

Ao fazer um comparativo das políticas nacionais de educação do campo com as de Goiás, a conclusão a que se chegou é que Goiás está muito atrasado na efetivação e adequação até mesmo em relação a outros Estados da federação considerados de menor PIB e mais longínquos. Por isso é importante a luta para a construção de uma Lei específica para solucionar problemas que se arrastam há muito tempo nas escolas e que impedem o bom funcionamento: contrato temporário dos professores; transporte de alunos para escolas da cidade; reabertura de escolas desativadas; adequação da grade curricular à realidade do campo; concurso público específico para os profissionais; assunção pelo Estado dos profissionais técnicos que trabalham na educação profissionalizante.



COMISSÃO PASTORAL DA TERRA REGIONAL GOIÁS
 Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Grupo de Estudo Educampo CPT

Data: 7/12/2011

Local: Silvânia

Horário: 13h

O décimo e último encontro do Grupo foi para uma avaliação e planejamento para o ano de 2012. Quanto à avaliação foi dito o seguinte:

- muito importante a iniciativa da criação do Grupo;
- muitos ainda precisam de um tempo para entender a educação do campo;
- o tempo é muito corrido para os conteúdos que foram abordados;
- muitos conceitos ainda precisam ser retomados;
- a educação do campo em Goiás precisa ser impulsionada junto ao Estado;
- o Grupo precisa continuar no próximo ano e convidar mais instituições para participar;
- ver a possibilidade de certificação dos encontros por uma Universidade.

Quanto ao planejamento para 2012, depois de uma leitura, reflexão e análise da importância do grupo em comparação a outros já existentes como o Comitê de Educação do Campo, o Grupo de Pesquisa e Extensão das Universidades e Ceffas (GEPUC), chegou-se a elaborar uma proposta da composição e definir qual seria o foco desse novo grupo:

- a) Grupo de Estudo - Formação em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância;
- b) Foco: Educação do Campo - Formação Profissional;
- c) Coordenação: Centaf, Efaori, CPT, PUC-GO;
- d) Linhas de atuação: - Formação de profissionais que atuam na Educação do Campo e em Alternância no Estado de Goiás;
- e) Encontros/Seminários de Juventudes (propor temáticas);
- f) outros que forem surgindo.

Inicialmente, o foco do Grupo de Estudo está na Formação dos Profissionais da Educação do Campo, sendo proposto, de início, um seminário com os profissionais que atuam em Centros de Formação em Alternância em preparação para o exercício do ano 2012.

Propusemos a coordenação do Grupo com representação das Instituições (uma ou duas pessoas de cada), sendo estas as primeiras convidadas a participar nas atividades do Grupo, outras convidadas seriam: EFAs do Estado de Goiás; Núcleos de Educação do Campo (Orizona e Silvânia) pelas Secretarias Municipais de Educação.

Em síntese, a proposta é que a coordenação do grupo mantenha uma rotina de encontros de programação e formatação das atividades e, na realização dos eventos (seminários, encontros...), conte com a participação maior das instituições convidadas.

À medida que os encontros da coordenação do Grupo forem acontecendo, as linhas temáticas vão sendo programadas.

O grupo pode também fortalecer o Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás com algumas ações:

- participar das reuniões ordinárias do CECEG;
- realizar seminários, audiências e reuniões para encaminhamentos junto ao Estado e secretarias municipais de educação;
- fazer visitas a experiências de educação do campo;
- propiciar a participação das Universidades no Grupo e Ações.

O próximo encontro ficou agendado para o dia 23/2/2012, às 13h, no Centro de Formação da Agricultura Familiar em Silvânia.

RELATÓRIOS DAS REUNIÕES ORDINÁRIAS DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS (CECEG)



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório Reunião Ordinária CECEG

Data: 25/2/2011

Local: CUT GO

A reunião teve início com uma breve apresentação dos participantes, seguida da pauta abaixo e seus devidos encaminhamentos:

1. Apresentação dos participantes: CPT, EFAORI, EFAGO, SEDUC, UFG, CENTAF, TERRA LIVRE, CUT GO, FETRAF e INCRA.

2. Conjuntura atual da educação do campo: É preciso a organização e união dos diversos movimentos sociais para lutar e garantir junto ao Estado uma política de educação para o campo, porque a realidade mostra o seguinte:

a) Quilombolas: Em Terezinha de Goiás, houve a entrega de livros literários (MEC) com oficina de leituras para os professores e há muitas dificuldades de acesso e estrutura (falta de energia). As demandas dos profissionais da educação são os contratos temporários que precisam ser extintos.

b) EFAORI: O principal problema são os contratos temporários. Hoje, no Estado, há 4 (quatro) Escolas Famílias Agrícolas e todas atravessam esse problema. Os profissionais técnicos não têm como fazer o concurso e não podem renovar o contrato que antes era de três anos e hoje é de apenas um ano, além de o piso salarial ser muito diferenciado dos demais professores. Como saída, tem a articulação de outros estados (Bahia, Maranhão, Espírito Santo,...) que estão propondo mudanças na lei para que garanta apoio técnico, financeiro, contratual, sem prejuízo à pedagogia da alternância. Existem 11 EFAs no Centro Oeste.

c) Pronera: O Programa existe há 10 anos e avançou aos poucos em Goiás, sendo este o último Estado a aderir ao Programa. Ele é uma conquista dos Movimentos Sociais, porque vem proporcionando acesso às informações, pedagogia da alternância, oportunidade de assentados produzir e estudar, sempre ocorre parceria com a instituição pública de ensino

governamental e não governamental. Atualmente o TCU está fragilizando o processo através do pedido por licitação dos recursos e houve 62% do corte no orçamento. É preciso pensar a continuidade dos cursos: Direito Agrário na UFG (é uma experiência e tem a oposição do setor patronal) e Pedagogia da Terra na UFG (não aceitação pelo TCU de pagamento dos professores da Universidade).

d) Anteprojeto Lei Educampo: No ano de 2010, houve várias reuniões na Seduc para elaboração do documento com a equipe de assessoria da secretária de estado de educação. Uma delas foi diretamente com a secretária Milca Severino que se colocou a favor de uma Lei que norteasse a efetividade da educação do campo no Estado. Ela disse ser sensível à questão e que respeita muito os camponeses. Nesse processo, o ano passou, venceu o mandato do governo Alcides Rodrigues, a secretária Milca Severino deixou o cargo e o documento foi engavetado. A última versão do documento diz assim:

Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às escolas do campo

O Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às escolas do campo é uma luta do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) junto aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, para fazer valer um direito negado historicamente às populações do campo que é o acesso à educação gratuita e de qualidade. Por educação do campo, conforme Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, compreende-se a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e na modalidade de Educação Profissional e destina-se ao atendimento às populações em suas mais variadas formas de reprodução da vida – agricultores familiares, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e outros.

A partir do *Caput* do documento ficou acordado entre as Entidades que a luta deve continuar na defesa do Anteprojeto e retomá-lo com uma estratégia de realização de uma audiência pública na Assembleia Legislativa para tornar pública a preocupação dos movimentos sociais do campo com a realidade da educação do campo em Goiás.

Encaminhamentos:

1. Audiência pública Educampo: Foi definida a data do dia 1º/6/2012, na Assembleia Legislativa e como parceria o Mandato Popular do Deputado Mauro Rubem. Uma

equipe foi formada para fazer a articulação representada por CPT, EFAORI e CUT GO. Esta também enviará um ofício para o Secretário de Estado da Educação, Sr. Tiago Peixoto, para apresentação do Comitê, entrega da cópia do Anteprojeto e convite para a audiência pública.

2. Construção da agenda de reuniões ordinárias de 2011: Foi definido que as reuniões acontecerão num intervalo de dois meses, sendo que serão nas seguintes datas: 5/4, 1º./6, 24/8, 27/10 e 7/12.



COMISSÃO
PASTORAL
DA TERRA
REGIONAL GOIÁS

Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 –
Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório reunião ordinária CECEG

Data: 5/4/2011

Local: CUT GO

A reunião teve início com a apresentação dos participantes: CPT, FETRAF, SEDUC, TERRA LIVRE, UFG, EFAORI, CUT GO, MANDATO POPULAR MAURO RUBEM;

Em seguida foi discutida e encaminhada a seguinte pauta:

1. Audiência pública da educação do campo: A equipe de articulação, eleita na reunião do dia 25/2, disse que havia feito uma reunião com o deputado estadual Mauro Rubem para apresentar a proposta da audiência e pedir parceria. A proposta foi acatada pelo deputado e ficou acertada a audiência para o dia 1º./6. Ele sugeriu que a equipe fizesse uma visita nos gabinetes dos demais deputados para convidá-los via ofício, sobretudo o presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. A equipe ficou de elaborar ofício para ser entregue ao presidente da Comissão de Educação numa reunião. Isso aconteceu e, na data da reunião, dia 10/3, a equipe avaliou que não foi bem recebida pelo presidente da Comissão, já que este se mostrou alheio e resistente às questões da educação do campo, além de quase não dar abertura para diálogo, dizendo que era coisa do PT. Mesmo assim iria analisar o documento do Anteprojeto e daria um retorno ao CECEG. Os ofícios foram entregues também nos gabinetes dos demais deputados no mesmo dia, convidando-os para a audiência pública. Outra equipe de preparação da audiência pública foi formada representada por CPT, CUT GO, EFAORI e Mandato Popular Mauro Rubem. Esta equipe tem como objetivos: divulgar a audiência; conversar com os parceiros solicitando ajuda e participação na audiência; enviar ofícios convites; ver as assessorias para audiências; ver qual parlamentar fará a propositura da audiência. Também fará uma proposta do formato da audiência e encaminhará por e-mail para sugestões.

2. Reunião com secretário Tiago Peixoto: Pela segunda vez, foi solicitada uma reunião com o Secretário da Educação, sendo a primeira por fone e a segunda por ofício pelo CECEG. O secretário alega que está com muitos pedidos, mas a qualquer momento vai ligar para confirmar o dia e horário. Essa reunião seria para apresentar o Comitê, entregar cópias do Anteprojeto de Lei e Regimento Interno, convidar para a audiência pública, bem como também falar da implementação do Projovem Campo. Como encaminhamento ficou de continuar insistindo até o Comitê ser recebido via reunião.

3. Pesquisa sobre a educação do campo: O CECEG não dispõe de um banco de dados acerca da realidade das escolas do campo como número de escolas no campo, quantidade de alunos matriculados, grau de escolaridade que as escolas oferecem, situação das construções, transporte dos alunos, percurso até a escola em km, número de alunos que vão para as cidades estudar, nível de escolaridade dos professores, disciplinas que as escolas dispõem na grade curricular. Nesse sentido, foi solicitado da Seduc o que ela dispõe e também pesquisas já realizadas nas Universidades. Foi apontada uma pesquisa coordenada pela professora Rusvênia da UFG, no governo de Alcides Rodrigues. Uma representante da Seduc disse que os dados não poderiam ser divulgados, porque a pesquisa estava em processo de publicação. Dessa forma todas as Instituições do CECEG se comprometeram a fazer coleta de dados para arquivos de pesquisa.

A reunião foi encerrada com a afirmação de que haverá uma reunião extraordinária, caso o Secretário de Estado da Educação agende reunião com o CECEG.



COMISSÃO
PASTORAL
DA TERRA

REGIONAL GOIÁS

Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 –Fones: (62)3223-5724/ 9628-1077, E-mail: cptgo@cptgo.org.br

Relatório de Reunião Ordinária CECEG

Data: 24/8/2011

Local: MP GO

Horário: 14h

A reunião foi iniciada com uma apresentação dos participantes: CPT, MP GO FETRAF GO, CUT, INCRA, CENTAF, TERRA LIVRE, UFG, EFAGO.

A reunião seguiu a seguinte pauta e seus respectivos encaminhamentos:

1. Avaliação da Audiência Pública do dia 1º/6: A Audiência, segundo os participantes, foi muito importante porque deu visibilidade ao trabalho do Comitê na imprensa e sociedade. Com cerca de 150 participantes, estes puderam manifestar opiniões acerca da educação do campo no Estado, sobretudo, aqueles que moram no campo. O comparecimento e a fala política de todos os representantes das entidades convidadas para a mesa de abertura (MP GO, MDA, UnB, MEC/SECADI, CECEG, MANDATO POPULAR, SEDUC) demonstraram que a educação do campo necessita de atenção por parte do Estado. Somente o Secretário de Estado da Educação de Goiás não compareceu, ausência considerada ruim, mas foi representado por sua assessoria.

Também foi ressaltado que o bom andamento do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) deve-se ao esforço de cada um que tem participado das reuniões, por acreditar que a educação do e no campo pode contribuir para a transformação social. Segundo Roseli Caldart(2007), *A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.*

Nesse espírito de que muito já foi feito, mas que ainda está longe de um padrão de qualidade, luta-se, principalmente, para atingir por meio de uma Lei a garantia de recursos públicos para a manutenção das escolas do campo.

2. Construção de um documento de Anteprojeto de Lei: O texto do Anteprojeto foi revisado com acompanhamento do MP GO para adequação à legislação de Goiás. Uma vez Lei, esta regulamenta o financiamento da educação do campo com recursos provindos do Estado, sobretudo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) com mais de 40 anos de história no Brasil e outras iniciativas das escolas do campo como indígenas, quilombolas, assentados e acampados da Reforma Agrária, meeiros, agregados, pequenos agricultores tradicionais. Vale lembrar que essa iniciativa segue o exemplo de outros estados como o Amapá, Rondônia, Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais, nos quais já foram aprovadas Leis Estaduais que garantem recursos para a manutenção das EFAs.

A reunião foi encerrada com um encaminhamento por parte do MP GO em convidar a Sectec, Casa Civil e Conselho Estadual de Educação para a próxima reunião.



COMISSÃO
PASTORAL
DA TERRA
REGIONAL GOIÁS Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 –Fones: (62)3223-5724/ 9628-1077, E-mail: cptgo@cptgo.org.br

Relatório Reunião Ordinária CECEG

Data: 27/10/2011

Local: MP GO

Horário: 14h

A reunião foi iniciada com uma apresentação dos participantes: EFAORI, SEDUC, MP GO, TERRA LIVRE, CPT, UFG.

Na reunião foi discutida e encaminhada a seguinte pauta:

1. Informações gerais: Sobre a reunião anterior, o MP GO disse que havia solicitado reunião com Sectec, Casa Civil e Conselho e aguardava retorno. Na oportunidade o MP GO repassou dados do número de alunos das escolas do campo em Goiás em idade escolar.

2. Seduc: Foi disponibilizada uma pesquisa realizada no governo anterior e coordenada pela professora Rusvênia da UFG, porém estava em processo de revisão para publicação. Os dados ainda não podiam ser divulgados.

3. Anteprojeto: Estudo e modificações no Artigo 20 do Anteprojeto que trata do financiamento.



COMISSÃO
PASTORAL
DA TERRA

REGIONAL GOIÁS

Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 –Fones: (62)3223-5724/ 9628-1077, E-mail: cptgo@cptgo.org.br

Relatório Reunião Ordinária CECEG

Data: 7/12/2011

Local: CUT GO

Horário: 14h

A reunião teve início com uma breve apresentação dos participantes, seguida de uma avaliação do trabalho ocorrido neste ano. Foram apontados:

- na Seduc, não há muito conhecimento sobre a educação do campo;
- o Governo quer manter os alunos na cidade para acesso à educação para o campo;
- o CECEG ficou muito tempo na discussão do Anteprojeto como único ponto de pauta e não é só para isso que é o seu objetivo geral. Poderia ter avançado mais em outras atividades;
- a educação tem diversos problemas e muitas escolas no campo continuam sendo fechadas;
- o MEC tem um discurso e, na prática, as políticas públicas funcionam de outra forma;
- o concurso público específico para as escolas do campo nas diversas modalidades de ensino precisa entrar na pauta do CECEG e do Estado;
- o CECEG está nadando contra a maré na elaboração de subsídios de políticas públicas de educação.

Planejamento para 2012

- Ver a participação efetiva do CECEG no Conselho Estadual de Educação e vice-versa;
- conhecer melhor as instituições que participam do Comitê;
- estudar dados sobre fechamento de escolas no campo;

- verificar a situação do transporte escolar dos alunos no campo;
- elaborar um documento com dados sobre a educação do campo a partir de pesquisas.

Para isso cada entidade e/ou organização que compõe o Comitê deve fazer sua pesquisa a fim de contribuir para a elaboração desse documento final para cruzar com dados do Estado. A tarefa foi assim distribuída: Seduc – Está elaborando um documento com dados sobre a educação do campo, fundamental e média, e em breve disponibilizará ao CECEG. Também a Seduc irá disponibilizar uma pesquisa realizada no mandato do ex-governador Alcides Rodrigues, intitulada “Educação no e do campo em Goiás: diagnóstico reflexivo sobre ensino, cultura e escola dos povos do campo”, coordenada pela professora Dr^a Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva da UFG. O Pronera está elaborando uma pesquisa e pode disponibilizar ao Comitê. A CUT e Fetraf irão fazer um relato das experiências diárias sobre a situação da educação nas comunidades. A EFAORI, EFAGO e CENTAF farão pesquisa a partir da realidade da Pedagogia da Alternância e seus desafios. As professoras Walderês e Arlene contribuirão com dados do INEP e IBGE. A CPT pode contribuir com dados do Caderno de Conflitos no Campo 2010 que traz texto sobre a educação do campo. O prazo limite para entrega dos dados à coordenação do CECEG é até dia 7/3 por e-mail à coordenação.

As entidades/organizações que não compareceram à reunião são convidadas a contribuir com a pesquisa para o documento final do CECEG.

A próxima reunião será realizada no dia 7/3/2012, às 14h, local a ser definido.

OBS.: Foi criado um grupo de discussão do CECEG na internet e as informações serão passadas nele. Todos os e-mails dos participantes já estão cadastrados e precisamos saber se já receberam o convite e aceitaram. Caso ainda não, favor comunicar e passar e-mail atual para ser adicionado.

ANEXO 7

**AUDIÊNCIA PÚBLICA DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO
DE GOIÁS (CECEG)**



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

**Relatório Audiência Pública do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás
(CECEG)**

Data: 1º. de junho de 2011

Local: Assembleia Legislativa (Salão Sólon Amaral)

Horário: 9h às 12h

Programação e encaminhamentos da Audiência Pública:

- 9h - Mística de abertura

Um agente da CPT fez a declamação do poema “Operário em construção” de Vinicius de Moraes e, enquanto isso, representantes dos movimentos sociais entraram e colocaram suas bandeiras à mesa.

- 9h20 - Composição da mesa por representantes das instituições abaixo e suas respectivas falas:

- Assembleia Legislativa - Deputado Mauro Rubem

O deputado deu boas vindas aos participantes e destacou que as políticas estaduais de Educação “do” e “no” Campo e o incentivo técnico financeiro às escolas do Campo são essenciais e emergenciais. “O Estado de Goiás tem uma dívida histórica com a educação do Campo. É necessário que a cultura das comunidades locais seja respeitada e a educação promova a cidadania”, reforça. Para o parlamentar petista, a necessidade de construção de uma Educação para o Campo é ainda mais urgente, pois remonta a uma reparação histórica. “Para pensar o Campo brasileiro com sua diversidade, é necessário retomar historicamente os fatos e compreender como a relação foi se instituindo ao longo dos anos. É necessário perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e qual a concepção de educação

está presente nessa oferta. O modelo implantado no campo foi tão excludente que até hoje reproduz a ação das elites brasileiras”, reitera. A educação no campo viola direitos humanos. “Não há garantia de uma escola próxima e uma metodologia de ensino. Além disso, as escolas oferecidas são de forma escassa. Isso é uma violência na formação dessas pessoas, que são retiradas da realidade”, explica. O parlamentar declarou ainda que se estima um número de 1 milhão de pessoas morando no campo, em Goiás, e ressaltou a importância delas para a cidade: “São eles que produzem nossos alimentos, portanto precisam de qualificação e qualidade de vida. Por isso precisamos fortalecer o campo”.

- **Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás** – Coordenador do CECEG Antônio Pereira de Almeida (Baiano)

Para Baiano, a situação é urgente. Ele disse: “Não podemos esperar mais. O transporte, as escolas e os currículos são inadequados. As instituições vivem de improviso. É uma questão de justiça e de direito. Coloco e denuncio a falta de uma legislação específica no Estado referente à questão da educação no campo. Durante o ano passado, o comitê elaborou uma proposta de lei e discutiu-o com a Secretaria de Educação que deu parecer favorável ao mesmo, no entanto não o encaminhou para o governo do estado, que é quem tem que deliberar sobre esse tipo de projeto. Mudou-se o governador e o atual Secretário de Educação, até o momento, não tem acenado no sentido de seguir em frente com o Anteprojeto. Portanto é de primordial importância que coloquemos na pauta novamente a necessidade da continuação do projeto”.

- **MEC/ SECADI** – Coordenador da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) Antonio Lidio de Mattos Zambon

O coordenador destacou que atualmente há uma grande preocupação do Governo em priorizar a questão e tratá-la com a mesma importância que é dada à educação na cidade. Ainda, segundo ele, foram criados vários programas para melhoria das condições da educação no campo, como o Projeto-piloto do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a UnB e outras três universidades públicas de Licenciatura em Educação do Campo, que forma professores para atuarem no meio rural, e o “Caminho da Escola”, cujo objetivo é renovar a frota de veículos escolares.

- **Ministério Público de Goiás** - Procuradora Coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Educação - CAO EDU, Dr^a Simone Desconsi de Sá Campos

A procuradora explicou que as ações do Ministério Público, órgão que representa, são baseadas nas leis, mas, como falta uma legislação específica para a educação no campo, essa

questão se torna uma batalha. A representante do MP destacou que a maior dificuldade é o transporte e disse: "O aluno sai de casa cedo, volta no final da tarde, e enfrenta situações muito difíceis, o que prejudica a assimilação do conteúdo. Para estudar no campo, as pessoas têm que ser muito guerreiras. Os gestores precisam enxergar que o mínimo exigido para investimentos em educação é pouco e não podem se conformar com isso". Por esses e tantos outros problemas que ocorrem na educação no dia a dia nas escolas do campo, a procuradora se comprometeu a acompanhar as reuniões do CECEG para dar andamento ao Anteprojeto. Deixou as portas do MP GO abertas e o CECEG pode solicitar para breve uma reunião para discutir o texto do Anteprojeto e ver quais caminhos podem ser trilhados, respeitando a legislação estadual vigente.

- **Secretaria de Estado da Educação** - Representante do Secretário de Estado da Educação, gerente da Educação Especial, Viviane Fernandes Melo

A representante do Secretário justificou a ausência dele na audiência e disse estar tomando conhecimento do trabalho do CECEG. Falou do trabalho da Seduc, dizendo que cerca de 174 mil escolas no Brasil serão atendidas pelo FNDE para reformas, perfuração de poços e outros, beneficiando um total de 30 milhões de alunos. Esse recurso também será para as escolas do campo.

- **Ministério do Desenvolvimento Agrário** – Delegado substituto Edilson Coelho Almeida

O delegado disse ser importante colocar em prática o Decreto Federal n. 7.352/10, que estabelece a Política de Educação do Campo. Ele destacou que, há muito tempo, o Brasil carecia de uma legislação sobre o assunto. Antes do Decreto, a legislação existente não tinha a amplitude necessária para garantir que a questão fosse realmente levada adiante. Esse Decreto facilita isso na medida em que permite que essas políticas sejam desenvolvidas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Porém, apesar de aprovado, falta agora tirá-lo do papel.

- **Universidade de Brasília (UnB)** – Professor Dr. João Batista Queiroz

O professor trabalhou o tema "Educação do campo e políticas públicas". A formação dos professores também foi tema de discussão durante a audiência. "O compromisso da educação no campo se faz na política de formação de professores. O fato é que precisamos de ações e recursos. E não se pode esquecer que a parte do povo brasileiro que vive no campo tem sido historicamente vítima de opressão e discriminação, não podendo ser isolados, mas vistos como uma parte de processo amplo", disse o representante da Universidade de Brasília (UnB), professor João Batista de Queiroz. O professor definiu os diferentes sujeitos do

campo: "Eles podem ser pequenos agricultores, povos indígenas, assentados, ribeirinhos, sem-terra, meeiros, quilombolas, pescadores e outros grupos".

- Parlamentares

Fizeram-se presentes à mesa apenas Mauro Rubem e, na plenária, a chefe de gabinete do deputado Carlos Kabral, Sra. Valdete Pereira Rosa.

Por fim tiraram-se alguns encaminhamentos para fortalecer a luta pela educação no e do campo em Goiás, tendo como foco principal a luta pela aprovação do projeto de lei sobre a educação no campo. Os encaminhamentos foram:

1. Fortalecer o Comitê Estadual de Educação no campo, e para tanto convida a todos para participar da reunião extraordinária que se realizará no dia 8/6, às 14h, na CUT-Goiás.
2. Buscar uma reunião com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa.
3. Agendar uma reunião com o Ministério Público de Goiás.
4. Marcar uma audiência com o Governo do Estado e o Secretário da Educação.
5. Fazer um levantamento e um diagnóstico sobre a violação dos direitos humanos nessa relação conflitante e levar essa denúncia para a Corte Interamericana em Washington.

ANEXO 8

RELATÓRIOS DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS REALIZADAS EM 2012 PELO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS PARA ANÁLISE E ENCAMINHAMENTOS DE UM ANTEPROJETO DE LEI DE APOIO TÉCNICO E FINANCEIRO ÀS ESCOLAS DO CAMPO



Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório da 1ª Audiência Pública sobre Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação de Goiás

Data: 22/5/2012

Local: Sede do CEE - Praça Tamandaré, Setor Oeste, Goiânia

Estiveram presentes à 1ª. Audiência Pública sobre Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação de Goiás representantes do MP GO, do CEE, Comissão Pastoral da Terra – Regional Goiás, Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás, Secretaria Estadual de Educação, do Serviço Nacional de Aprendizado, da Escola Família Agrícola de Orizona e gestor do Pronacampo da UFG.

Realizada numa parceria entre o Conselho Estadual de Educação (CEE), Ministério Público de Goiás (MP GO) e Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG), a primeira audiência pública teve como objetivo discutir o Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo. Foi feita uma memória da história de construção do Anteprojeto, o qual foi elaborado no ano de 2010, na gestão do governo Alcides Rodrigues. À época houve várias reuniões do CECEG com a equipe de assessores técnicos da Secretaria de Estado da Educação e uma destas foi com a secretária Milca Severino que demonstrou ser favorável à Lei. O tempo passou e, no final de 2010, final também da gestão do governo Alcides Rodrigues, o Anteprojeto sequer chegou às mãos do governador e foi engavetado. A decisão do CECEG foi que a luta continuaria no governo Marconi Perillo e, dessa forma, foi realizada no dia 1º de junho de 2011, na Assembleia Legislativa, uma audiência pública na

qual o Anteprojeto foi divulgado para a sociedade. A audiência ocorreu numa parceria entre Mandato Popular do Deputado Estadual do PT Mauro Rubem, Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás e Comissão Pastoral da Terra – Regional Goiás. Nessa audiência, compareceram representantes da CPT, CECEG, MP GO, UnB, Legislativo Estadual, MEC/SECADI, MDA, UFG, SEDUC e outras entidades que apoiam a educação do campo. O destaque da audiência foi a assunção do Ministério Público de Goiás com a causa da educação do campo por meio do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAO da Educação) na pessoa da procuradora Dr^a Simone Disconsi, a qual se comprometeu a acompanhar todas as reuniões do CECEG para a criação de uma política estadual de educação do campo.

Como encaminhamento, houve a confirmação de uma segunda audiência pública sobre o Anteprojeto de Lei para o dia 22/6/2012, às 14h30, também na sede do Conselho Estadual de Educação, no Setor Oeste. Com o objetivo de concluir os debates, o Conselho iria convidar para a audiência representantes das Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia (Sectec) e de Gestão e Planejamento (Segplan), da Federação da Agricultura de Goiás (Faeg), da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetaeg), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e da Casa Civil. Por fim, o vice-presidente do Conselho, professor Sebastião Donizete de Carvalho, foi encarregado de elaborar, para apresentar na segunda audiência do dia 22/6, um documento base. Esse documento deve justificar o Anteprojeto como legal, para estruturar em Goiás uma política estadual de educação no campo e definir diretrizes e ações a serem realizadas, a fim de garantir o ensino adequado para a população radicada na área rural.



COMISSÃO PASTORAL DA TERRA
REGIONAL GOIÁS Rua 19, nº 35, Edifício Dom Abel – Centro, Cep. 74.030-090 – Fones: (62) 3223-5724/ 9979-5216, E-mail: cptgo@hotmail.com

Relatório da 2ª Audiência Pública sobre Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação de Goiás

Data: 22/6/2012

Local: Sede do CEE - Praça Tamandaré, Setor Oeste, Goiânia

Foi realizada no dia 22 de junho, com início às 14h, a 2ª Audiência Pública sobre Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação de Goiás, numa parceria entre Conselho Estadual de Educação (CEE), Ministério Público de Goiás (MP GO) e Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG), com o objetivo de debater o Anteprojeto de Lei de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas do Campo em Goiás. A audiência foi presidida pelo presidente do CEE, Sr. José Geraldo de Santana Oliveira. Estiveram presentes representantes do Conselho Estadual de Educação de Goiás, Ministério Público de Goiás, Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás, Comissão Pastoral da Terra – Regional Goiás, Escola Família Agrícola de Orizona, Centro Social Rural de Orizona, Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Secretaria de Estado da Educação, Gabinete Civil do Governador Marconi Perillo, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Secretarias Municipais de Educação de Quirinópolis, Goiânia e Padre Bernardo, União dos Conselhos Municipais de Educação e Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

Houve, no início, a fala do conselheiro presidente dando boas vindas e apresentando as entidades participantes. Depois passou para a coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Educação do MP-GO, Simone Disconsi de Sá Campos, a qual fez um destaque da importância da criação de uma política estadual de educação do campo para elevar a qualidade e mudar a realidade da população rural em idade escolar. As opiniões neste sentido foram unânimes entre os participantes das discussões.

A palavra foi passada ao vice-presidente do CEE, professor Sebastião Donizete de Carvalho, que apresentou parecer do Conselho favorável ao encaminhamento do Anteprojeto de Lei proposto pelo CECEG, que congrega várias organizações sociais envolvidas com a questão. Foi apresentado um documento base com uma exposição detalhada sobre as normas que regem os convênios entre as entidades públicas e filantrópicas. Destacou os seguintes

encaminhamentos dos problemas referentes à educação do campo em Goiás: “Fomento, criação e implementação de uma política pública estadual específica de educação do campo, apresentação de um arcabouço jurídico composto por uma lei específica, início de um censo escolar das escolas do campo e nomeação de uma comissão específica para acompanhar as providências decididas pelas instâncias do Estado”. De acordo com essas sugestões de encaminhamentos, a educação do campo em Goiás não avançará, caso elas não sejam cumpridas. Após a exposição, houve depoimentos sobre a importância da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento da região e a necessidade de incentivos à educação do campo. O vice-prefeito de Orizona, Antônio Baiano, contextualizou a conjuntura do Estado de Goiás e falou do descaso com a educação no meio rural, destacando também a realidade diferenciada de Orizona, que tem grande parte da população vivendo e estudando no meio rural, em escolas polos estaduais e municipais em todos os povoados, mas que exigem uma grande demanda por transporte escolar. Pediu que o Conselho fizesse a normatização sobre a possibilidade de se realizar convênios entre as escolas rurais e a Secretaria de Ciência e Tecnologia (Sectec), para profissionalização dos jovens no campo.

Depois, a diretora da EFAORI, Cida Fonseca, destacou a realidade dos jovens rurais do município, a partir da sua pesquisa de mestrado com os egressos da EFAORI. O professor César falou do seu crescimento profissional a partir do momento que começou a atuar na EFAORI como professor. Ressaltou ainda a importância que tem os profissionais da educação para a formação nas EFAs, bem como a cumplicidade dos professores/monitores com os estudantes. Em seguida, Anselmo, vice-presidente do Centro Social Rural, falou da sua experiência pessoal como estudante do campo, lembrando que, da alfabetização até a conclusão do curso de graduação, sempre estudou em escolas do meio rural, escolas, por sinal, que lhe proporcionaram uma formação de qualidade. Lembrou que o sentimento de gratidão que tem pela EFAORI é um sentimento quase unânime por parte dos profissionais que concluem os estudos naquela instituição. A Pedagogia da Alternância e a Formação Integral são o diferencial desse processo emancipador.

Houve depoimentos de representantes das Secretarias Municipais de Educação de Quirinópolis e de Padre Bernardo. Eles também expuseram suas dificuldades, principalmente em razão das deficiências do transporte escolar e também pela ausência de escolas no campo. Esses depoimentos muito contribuíram para elucidar e situar os conselheiros sobre a realidade da educação do campo. Alguns dos conselheiros disseram que esse foi um momento histórico nos 50 anos do Conselho Estadual de Educação.

Por fim, os depoimentos levaram à conclusão de que o Anteprojeto enfrenta dificuldades de encaminhamento por falta de vontade política do governo estadual e da Assembleia Legislativa. Novamente, foi ressaltada a necessidade de desenvolver na população do campo uma identidade pedagógica, de forma a estimular a manutenção dos estudantes no meio rural. Entre os problemas apontados durante os debates, estão, outra vez, as dificuldades no transporte escolar, sobretudo os longos trajetos enfrentados pelos alunos que residem no campo, o que acaba prejudicando o aprendizado e o gargalo da educação infantil nesse espaço. Diante disto, o encaminhamento do anteprojeto foi considerado de grande relevância pelos presentes.

Como encaminhamentos da audiência pública, houve a aprovação de propostas visando a efetivar uma política estadual para a educação do campo. A primeira delas é a celebração de um termo de cooperação entre o Estado de Goiás, Ministério Público de Goiás (MP GO), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e o Comitê Estadual de Educação do Campo para implementar uma política pública de educação para o campo. É preciso também a apresentação de uma sugestão ao governador Marconi Perillo e à Procuradoria-Geral do Estado (PGE) para regulamentação do parágrafo 3º do Artigo 158 da Constituição Estadual, que estabelece que “lei complementar disporá sobre as diretrizes e bases da educação pública em Goiás, nos termos daquelas estabelecidas pela União, e, em especial, sobre as condições de organização e operacionalização em colaboração com a União e os Municípios”. A ideia é definir a extensão dessa cooperação com as atribuições de cada ente público. Também surgiram como propostas no encontro as seguintes sugestões: a) elaborar e encaminhar o Projeto de Lei para a implementação da política estadual de educação no campo; b) ouvir prefeitos e secretários de Educação para exposição de experiências exitosas sobre educação no campo, e c) nomear uma comissão tripartite, composta de representantes das Secretarias da Educação, do Conselho Estadual de Educação, do Ministério Público de Goiás, do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás e de entidades educacionais que fazem a educação no campo, para elaborar um documento com sugestões de normatização da educação do campo em Goiás no âmbito do CEE.