

Nilva Maria Gomes Coêlho

**UMA ESCOLA PÚBLICA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO CAMPO:
desafios, perspectivas e repercussões da LDB nos assentamentos Chê Guevara
(Itaberaí) e São Domingos (Morrinhos) em Goiás**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia - 2003**

Nilva Maria Gomes Coêlho

**UMA ESCOLA PÚBLICA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO CAMPO:
desafios, perspectivas e repercussões da LDB nos assentamentos Chê Guevara
(Itaberaí) e São Domingos (Morrinhos) em Goiás**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai e minha mãe, que tanto participaram da luta da classe trabalhadora, e, mesmo tendo vivido no limite da necessidade de sobrevivência, souberam criar seus filhos batalhando e contribuindo para a luta dos trabalhadores brasileiros.

Dedico a meus filhos, Lara e Fernando, e a meu companheiro, Diógenes, pelo carinho e compreensão durante todo este caminhar.

Finalmente, dedico também a meus irmãos, irmãs e cunhadas que, cada um a seu modo, estiveram presentes nesta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meus agradecimentos vão para todos os assentados, suas famílias e filhos, que colaboraram encorajando-me na busca da compreensão da educação no e do campo dos alunos dos assentamentos Chê Guevara/Itaberaí e São Domingos/Morrinhos.

Ao MST e à Fetaeg, entidades de luta por justiça social, e aos professores dos alunos dos dois assentamentos que contribuíram com informações importantes para esta dissertação.

Agradeço, especialmente, à professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro, cuja dedicação, carinho, e senso de justiça me guiaram com segurança, com seus ensinamentos e orientações que muito contribuíram para o despertar e o desenvolver da minha capacidade intelectual nesta caminhada.

À professora Dr^a. Iria Brzezinski, pelo apoio e contribuição para o meu desenvolvimento acadêmico durante o curso de mestrado e, principalmente, pela sua indispensável colaboração na qualificação deste trabalho.

Às professoras Dr^a. Ivone Garcia Barbosa e Dr^a. Heliane Prudente Nunes pela disposição em participarem deste momento importante de minha vida acadêmica.

Ao Alexandre da Silva Fernandes, por acompanhar-me na pesquisa de campo e na digitação.

Ao Giovanni Carneiro Fernandes, por seu eficiente trabalho de digitação e formatação desta dissertação.

À professora Solange Moreira Correia, pela revisão dos originais, pela disposição e carinho em auxiliar-me na busca de um texto claro e compreensível.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Esperança F. Carneiro/Presidente

Profª Drª Iria Brzezinski/UCG

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa/UFG**Data:** _____

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE SIGLAS..... | vii |
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUÇÃO..... | 01 |
| 1 O ESTADO E AS POLITICAS PUBLICAS SOCIAIS NOS MODELOS LIBERAL E NEOLIBERAL..... | 11 |
| 1.1 O Papel do Banco Mundial e do FMI nas Políticas Educacionais do Estado Brasileiro..... | 18 |
| 1.1.1 As Políticas Neoliberais nas Escolas do Meio Rural..... | 23 |
| 1.1.2 A Luta por uma Educação do e no Campo..... | 27 |
| 1.1.3 Histórico da Legislação sobre a Educação no Campo..... | 29 |
| 1.2 A Resolução N. 01 e a Práxis dos Movimentos Sociais de Trabalhadores Rurais..... | 37 |
| 2 AS LUTAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS..... | 50 |
| 2.1 Os Movimentos Sociais e a Educação | 60 |
| 2.2 A Educação como Espaço Conflituoso de Qualificação Para o Trabalho | 66 |
| 2.3 A Proposta dos Movimentos Sociais Frente a Realidade da Educação do e no Campo..... | 71 |
| 2.4 Construindo uma Proposta de Diretrizes para a Educação Rural no Brasil..... | 77 |
| 2.5 Os Movimentos Sociais Rurais e a Educação | 85 |
| 2.6 A Educação na Construção do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável | |
| 2.7 O Meio Rural na atualidade | 92 |
| 2.8 Formação Inicial e Continuada dos Professores..... | 97 |
| 3 REALIDADE DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS CHÊ GUEVARA E SÃO DOMINGOS | 100 |
| 3.1 Histórico dos Assentamentos | 100 |
| 3.2 Vida, Luta e Educação | 102 |
| 3.2.1 A Educação dos Filhos dos Trabalhadores Rurais: uma preocupação constante dos pais para a conquista do conhecimento | 108 |
| 3.2.2 O Trabalhador/Aluno Filho de Assentado na Luta pelo Conhecimento..... | 113 |
| 3.2.3 Uma Reflexão sobre a Prática dos Professores que Atendem Alunos de Assentamento Rural | 123 |
| 3.3 A Postura dos Professores Sobre a LDB 9.394/96..... | 133 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 136 |
| REFERÊNCIAS | 142 |
| BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA | 148 |
| ANEXOS..... | 152 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ANDES | Associação dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANDIFES | Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CF | Constituição Federal |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONSED | Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| Contag | Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| ENEFA | Encontro Estadual de Educadores e Educadoras do Campo |
| FASUBRA | Federação dos Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras |
| FAT | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| Fetaeg | Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCRA | Instituto de Colonização e Reforma Agrária |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MEPF | Ministério Extraordinário de Políticas Públicas |

| | |
|---------|---|
| MST | Movimento dos Sem-Terra |
| MTb | Ministério do Trabalho |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDOERB | Proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PLC | Projeto-Lei da Câmara |
| PNRA | Plano Nacional de Reforma Agrária |
| PRONAF | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PSDB | Partido da Social-Democracia Brasileira |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| UDR | União Democrática Ruralista |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNESP | Universidade do Estado de São Paulo |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

RESUMO

Neste trabalho buscou-se analisar a repercussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96) na educação do campo, mais especificamente em dois assentamentos de reforma agrária em Goiás, um do MST, denominado de Chê Guevara, no município de Itaberaí, e outro da Fetaeg, o assentamento São Domingos, no município de Morrinhos. A escolha dos assentamentos deveu-se à importância e à diferença de projeto social, político, econômico e educacional que eles apresentam na materialização da luta dos movimentos sociais dos trabalhadores por reforma agrária e inclusão social no Estado de Goiás. Para compreender a problemática social brasileira, que tem como fundamento a negação de acesso permanência e conclusão no ensino fundamental para a população brasileira do campo, recorreu-se à compreensão das contradições da sociabilidade do capital. Portanto, o trabalho constitui-se uma categoria fundamental como princípio educativo. Considerou-se o ato educativo como uma relação humana de troca de valores, saberes e culturas, tendo por especificidade a história e a cultura dos trabalhadores rurais, através dos movimentos sociais de luta por reforma agrária. Essa trajetória possibilitou a organização da presente dissertação em três momentos. Primeiramente, busca-se compreender a importância da luta por terra segundo uma nova proposta de contrato social, na qual a educação constitui um dos fatores centrais para a conquista de trabalho e cidadania. Apresenta-se a fundamentação teórica com base nos seguintes autores: Amman (1991), Arroyo (1999), Brzezinski (1997, 1998 e 2000), Carneiro (1986, 1998, 2001, 2002 e 2003), Chazel (1995), Enguita (1993), Frank (1989), Fuentes (1989), Leite (1999), Melluci (1989), Ridenti (2001), Touraine (1989), Vigevani (1989), entre outros. Finalmente, analisa-se o cumprimento da LDB 9.394/96, com respeito às particularidades da educação no e do campo nestes dois assentamentos, através do cotidiano dos alunos, dos pais e dos professores. O que se constatou foi que alunos, pais e professores, na luta pela sobrevivência, apontaram a educação escolar como um dos *loci* privilegiados de formação para o acesso ao trabalho e à cidadania.

Palavras-Chave: movimento social, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, trabalho, educação básica, neoliberalismo.

ABSTRACT

This study aims to analyze the effect of the National Educational Curriculum (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 9.394/96) on rural education, especially in two agrarian reform settlements in the state of Goiás: one, organized by the MST (the Landless Movement), the “Chê Guevara”, is in Itaberaí; the other, by Fetaeg (the state association of agricultural workers), called the “São Domingos”, is in Morrinhos. These settlements were chosen because of their importance, and because they differ from earlier efforts in the social, political, economic and educational proposal they contribute to the struggle of the workers’ social movements for land reform and individual rights in the state of Goiás. In order to understand Brazil’s social problems, rooted in the rural population’s denial of access to basic education, it was necessary to understand the contradictions inherent in the social application of capital as a fundament of qualification of the workforce according to Marxist dialectic. In this sense, work constitutes a fundamental category as an educational principle. The act of education is seen as a human relationship involving the exchange of values, knowledge and cultures, focused especially on the history and culture of rural workers through the social movements fighting for land reform. This approach led to the organization of this study in three segments. First, there is an attempt to understand the importance of the struggle for land in the light of a new form of social accord, in which education becomes one of the key factors in the struggle for employment and citizenship. Second, the ideas presented are supported in theories of the following authors: Amman, Arroyo, Brzezinski, Carneiro, Chazel, Enguita, Frank, Fuentes, Leite, Melluci, Ridenti, Touraine and Vigevani, among others. Finally, the application of the National Educational Curriculum in these two settlements is examined through the lives of the pupils, their parents and teachers, with regard to the details of the education of the rural population. It was found that the pupils, the parents and the teachers consider their school-based education to be one of the most significant pivots in education for access to work and citizenship.

Keywords: social movement, LDB 9.394/96, work, basic education, neoliberalism.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar a repercussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96) na educação do campo, ensejando-se, para tanto, uma análise do processo educacional especificamente em dois assentamentos de reforma agrária em Goiás.

A partir das leituras iniciais sobre a LDB 9.394/96, principalmente do artigo 28, percebemos a importância de pesquisar a educação do meio rural, devido à escassez de dados e de análises sobre a temática que demonstrassem o tratamento que a questão tem merecido, tanto por parte dos órgãos governamentais quanto dos estudiosos. A LDB, em seu artigo 28, determina que:

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

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar da clareza da legislação, no Brasil em geral a educação escolar no campo é praticada como um apêndice da educação urbana, sem observar a grande especificidade do meio rural que é o fato de as crianças se tornarem trabalhadores muito cedo, sendo que, dos cinco milhões de menores de quatorze anos que trabalham, três milhões são trabalhadores rurais. (PESSOA, 1997, p. 153). Portanto, o ensino no meio rural deveria levar em consideração que as crianças e os jovens tornam-se primeiramente trabalhadores para, em um segundo momento, tornarem-se alunos.

Os movimentos sociais rurais têm reivindicado uma educação que também, os profissionalize, permitindo a apropriação de novas tecnologias, de conhecimentos

sobre melhoramento genético de plantas e de acesso a novos conhecimentos que contribuam para o aumento da produção e da produtividade.

Para compreendermos a problemática social brasileira, que tem por fundamento a negação do acesso, da permanência e da conclusão no ensino fundamental (oito anos); escolarização que, para a maioria da população brasileira, particularmente para o homem do campo, atualmente corresponde a uma média de apenas quatro anos e meio de escolaridade para a maioria dos trabalhadores brasileiros, recorreremos à compreensão das contradições da sociabilidade do capital¹, como o elemento formador e qualificador da força de trabalho. Será, portanto, na dialética² marxista que a luta do homem do campo por acesso ao conhecimento universalmente constituído será compreendida e historicizada.

A nova LDB 9.394/96, ao determinar que a educação básica deve ser pública, gratuita e obrigatória para todos, coloca os habitantes dos meios urbano e

¹ Sociabilidade do capital significa, aqui, a acumulação de capital ampliada.

² Dialética – Hegel, ao viver no momento dos progressos científicos e sociais compreende que no universo nada está isolado, tudo é movimento e mudança, tudo depende de tudo. Hegel baseia-se nas contradições, tentando descobrir as relações das partes formadoras de um todo orgânico buscando a plenitude; A contradição está presente em qualquer realidade: tudo tem relação com o todo, que em si próprio existem contradições. Nada é finito, tudo se transforma. Ao mesmo tempo que existe uma realidade parecida estável, dentro de si está ocorrendo a instabilidade (antagonizam e se identificam). “A dialética é a lógica do conflito, do movimento, da vida” Hegel considera que a mudança do espírito é que provoca as mudanças da matéria – Idealista. Marx e Engels denominam o método de dialética materialista e afirmam que tudo o que existe é apenas matéria ou, pelo menos, depende da matéria. Em sua forma mais geral, afirmam que toda realidade é essencialmente material; em sua forma mais específica, que a realidade humana é. Materialismo histórico (metodologia) – afirma o primado causal do modo de produção dos homens (e das mulheres) (para comer, beber, saúde, moradia trabalho e educação) e de reprodução de seu ser natural (físico), ou, de um modo mais geral, do processo de trabalho no desenvolvimento da história humana. (...) As principais conotações de significação filosófica da “concepção materialista da história” de Marx são: a) a negação da autonomia, e portanto do primado, das idéias na vida social; b) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata; c) a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social e, em consequência disso, d) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e medição das relações sociais, na história humana; e) a ênfase na significação da natureza para o homem. DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA (1988, p. 254 e 255)

rural com iguais direitos, mas ao mesmo tempo mostra a necessidade de respeitar as especificidades do espaço rural.

A questão fundamental deste trabalho é verificar até que ponto esta situação de pretensa proposta unitária educacional da nova LDB repercutiu nas escolas dos assentamentos Chê Guevara e São Domingos, em Goiás, e traduziu-se em necessidades coletivas e específicas da escola do homem do campo, dos movimentos sociais e culturais a ele vinculados. Para esta verificação, tornou-se necessário entender a proposta e as práticas alternativas para o desenvolvimento do campo, o que é um dos objetivos específicos da presente dissertação, que tem como objetivo geral o entendimento da nova proposta de contrato social que inclui o trabalho como categoria central, e a educação constitui um dos fatores principais e contributivos para a formação da força de trabalho, no campo.

Considerou-se aqui o ato educativo como uma relação humana de troca de valores, saberes e culturas, ressaltando ainda as especificidades da cultura³ camponesa, que valoriza as tradições e a história.

Para compreender a realidade da educação a que tem acesso as crianças e os adolescentes dos dois assentamentos utilizou-se a pesquisa qualitativa com base em dados quantitativos.

Os fatos, a cada nova abordagem, apresentam-se como produto de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas – podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos num movimento maior que os engendra. É um método, portanto, que, em aproximações sucessivas ao real, busca compreender a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas; um método que não se forja independentemente do objeto que se pesquisa – “o método é a relação necessária

³ Cultura terá aqui o sentido de um conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, que pode ser preservada ou transformada, e cuja herança é transmitida de geração a geração. CHAUI (1995, p. 295)

pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado” (NETO, 1987, p.31).

A principal contradição da sociedade burguesa é “a contradição entre o caráter social da produção e a sua apropriação privada (pelos capitalistas)” (NETO, 1987, p.32).

O antagonismo entre os que detêm os meios de produção (capitalista) e os que só têm a sua força de trabalho (trabalhadores sem-terra e os excluídos) apenas se desenvolve através de crises econômicas inelimináveis e vai reproduzindo, em todos os seus níveis e dimensões, tensões e conflitos que, acumulados e multiplicados, incompatibilizam a maioria dos homens com o modo de vida imperante (NETO,1987).

A sociedade burguesa tem um modo de pensar alienado e reificado⁴ que dificulta aos trabalhadores a descoberta de seus verdadeiros interesses. Esta consciência é possível (consciência de classe) através de uma luta social dos movimentos sociais, como os de luta por reforma agrária contra as mistificações a partir do conhecimento, ou seja, de se entender a origem e os motivos da realidade enfrentada pelos sem-terra, os excluídos, os trabalhadores desempregados etc.

O método dialético foi adotado, pois fundamenta-se na teoria social que possibilita desvendar a estrutura real da sociedade burguesa, com seus “mecanismos de exploração, dominação e reprodução” do capital que nos interessa para ultrapassarmos a compreensão imediata e aparente. O conhecimento da realidade busca-se-a na essência do fenômeno da luta de classe dos trabalhadores sem-terra, por reforma agrária e desenvolvimento sustentável em sua dimensão mediata, cujas contradições internas e externas fazem parte de determinações de relações complexas.

⁴ “Reificação. É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes do homem e governam sua vida.” (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA, 1988, p. 314)

A teoria social, além de entender que a dinâmica social não é neutra, traz em seus pressupostos o ponto de vista de classe. Como classe social os trabalhadores rurais tem uma proposta de educação onde o trabalho é o princípio educativo.

A teoria marxista analisa “a sociedade (burguesa) como uma totalidade, um sistema dinâmico e contraditório”. Não separa em partes a sociedade, entendida como um todo dinâmico e contraditório e ao mesmo tempo com relações articuladas que se implicam e se explicam, num movimento constitutivo que é: econômico, político e cultural.

A pesquisa em Marx (s/d) utiliza do seguinte procedimento: começar pelo empírico (fatos), descobrir suas relações com os outros conjuntos empíricos, investigar sua gênese histórica e seu desenvolvimento interno e reconstituir, no plano do pensamento, todo o processo. Deve-se voltar ao ponto de partida a cada retorno, compreendendo-o de modo cada vez mais abrangente, observando a totalidade da pesquisa.

Os critérios para seleção dos assentamentos foram:

- a) a mesma época de ocupação da terra;
- b) um assentamento de cada movimento social rural, ou seja, um do MST (Chê Guevara) e outro da Fetaeg (São Domingos);
- c) a distância dos assentamentos em relação a Goiânia e os custos da coleta de dados.

O primeiro passo consistiu no levantamento do material bibliográfico sobre Estado, sociedade, movimentos sociais, reforma agrária, trabalho e educação que se relacionasse com o cenário da aprovação da LDB nº 9.394/96. No segundo passo realizou-se o exame deste material, visando a entender o processo de votação da LDB nº 9.394/96 e a aplicação da lei nas escolas do meio rural, ainda com base no material bibliográfico. O terceiro momento foi a coleta de dados *in loco* que, a partir da bibliografia propiciou a fundamentação teórica para a elaboração dos questionários,

contendo questões fechadas e das entrevistas, possibilitaram a reconstrução histórica dos dois assentamentos e das escolas, através da voz do homem do campo. Estes procedimentos tornaram possível quebrar o silêncio que encobre a marginalização a que estão sujeitos as crianças e os jovens das famílias dos trabalhadores assentados. Foi também, observado e acompanhado o cotidiano das famílias no trabalho, na escola e nas relações que estabelecem com o meio urbano, através de filmagens, gravações e fotografias.

É preciso ressaltar que, para percorrer todo este caminho, a experiência pessoal⁵ acumulada em trabalhos na área social muito contribuiu para o enfrentamento das dificuldades decorrentes da falta das condições econômicas e sociais necessárias para a realização de uma dissertação.

Uma das formas de conhecimento da realidade e das contradições se fez através de visitas aos dois assentamentos e às escolas freqüentadas pelas crianças e jovens dos dois assentamentos pesquisados. Neste contexto, utilizou-se também a descrição minuciosa através de anotações complementares ao processo de coleta dos dados.

No assentamento Chê Guevara, foi possível realizar quatro visitas. A primeira, em meados de abril de 2002, com o objetivo de conhecer o assentamento e a escola. Na escola São Benedito, localizada no povoado de Olhos D'água, a aproximadamente 15 km do assentamento, houve resistência quanto à filmagem e à

⁵ Técnico Analista, Pesquisador “C” do Instituto de Pesquisa Econômica e Social, de 1979 a 1981. Coordenadora da Coordenadoria do Desenvolvimento Social (CDS), Grupo Executivo de Reforma Agrário (GERA), de 1987/1988. Aprovada em concurso público promovido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para o cargo de Orientadora de Projetos, DOU de 20/12/1989. Chefe do Departamento do Desenvolvimento Social do Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO) de 1988 a 1991. Pesquisadora voluntária da pesquisa “Conhecimento, Educação e Trabalho na luta pela Reforma Agrária no Estado de Goiás” de 2000 a 2002. Publicação de artigo no *Caderno de Área 11 – Produção Discente/Mestrado em Educação*, ano 2003: Diálogo com BRZEZINSKI: a interlocução entre o acadêmico e o militante. Colaboradora na publicação do artigo, “O Desmonte de um Projeto Coletivo pelo Discurso Ideológico: a raiz da lacuna e do silêncio.” (Revista Educativa, UCG, v.5, nº 1, jan./jun. 2002).

realização de entrevistas com os alunos, mas isto foi possível depois de muito diálogo, apesar de os professores ficarem bastante desconfiados. Vinte alunos foram retirados da sala de aula pela diretora e trazidos para uma sala que funciona como biblioteca e local de guardar o material didático dos professores da escola. Nesta sala, uma funcionária ficou observando as respostas dadas aos questionários. Onze professores responderam ao questionário como se fosse uma obrigação.

Na segunda visita, em agosto de 2002, ainda continuava a busca por compreender melhor as respostas dadas e novamente são entrevistados professores e alunos da escola, na tentativa de entender as questões que não foram respondidas com clareza por alguns professores e alunos no primeiro contato.

Na terceira visita, setembro de 2002, ao assentamento Chê Guevara, foram realizadas entrevistas com três pais de alunos no próprio assentamento. Uma última visita, ainda em setembro de 2002, foi necessária para entrevistar mais quatro pais de alunos.

Para o assentamento São Domingos, foram planejadas quatro visitas, mas foram possíveis apenas três, em decorrência do fechamento da escola da zona rural próxima ao assentamento/acampamento.

A primeira visita foi realizada em novembro de 2002 com o objetivo de conhecer o assentamento, de localização ainda ignorada: não se imaginava que fosse tão distante da cidade de Morrinhos. Para chegar ao assentamento, passa-se pela Escola Agrotécnica Federal, freqüentada, em sua maioria, por alunos da cidade de Morrinhos. Após sair da BR-153, encontra-se uma escola rural desativada, uma grande plantação de soja – isto percorridos aproximadamente 28 km de asfalto e 25 de estrada não pavimentada. Terminada a plantação de soja, percorre-se mais 5 km e chega-se a outra escola rural, denominada Escola Municipal José Lopes Peres, fundada no início da década de 1980. Tentou-se aproveitar esta ida para aplicar os questionários aos professores e alunos desta escola rural, pois atende à maioria dos alunos do assentamento São Domingos. Quando os professores e os alunos começaram a

responder, o ônibus chegou para buscá-los e não poderia esperar que terminassem.

Neste período, surgiu a informação de que vários assentados estudavam na cidade. Parte-se rumo à cidade para localizar as escolas que atendem aos estudantes do assentamento São Domingos. No município, há três escolas, mas a escola que recebe mais alunos do assentamento (5^a a 8^a séries, no turno vespertino) é a Escola Coronel Pedro Nunes, existente há mais de 76 anos, na qual a maioria dos alunos é da zona rural. As outras duas só têm um aluno do assentamento em cada escola, por isso não foram pesquisadas. Nesta visita, dez alunos do assentamento e quatro professores que lecionam para estes alunos responderam ao questionário.

Na segunda visita, realizada em dezembro de 2002, devido a uma pane no carro, só foi possível chegar ao assentamento às 14 h, conseguindo ainda que seis pais que tinham filhos na escola rural e cinco alunos da escola respondessem aos questionários.

Na terceira visita, em 14 de janeiro de 2003, a Escola Municipal José Lopes Peres, situada na zona rural, tinha sido fechada e os alunos transferidos para uma escola em um bairro da cidade de Morrinhos. Esta decisão foi tomada em reunião com pais e representantes da Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos em 13 de janeiro de 2003. Indagando, posteriormente, em entrevista com um representante da Fetaeg, em Goiânia, sobre o motivo do fechamento da escola, fomos informados de que este fato vem ocorrendo à revelia da entidade, que não tinha conhecimento do fechamento desta escola.

É importante ressaltar que as dificuldades enfrentadas não impediram a realização da coleta de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, através dos questionários respondidos por professores, alunos e pais da Escola São Benedito, situada no povoado de Olhos D'água, município de Itaberaí, e das escolas Coronel Pedro Nunes, em Morrinhos, e José Lopes Peres (rural), a aproximadamente 50 km de Morrinhos, quase na divisa com o município de Goiatuba.

A existência da escola do e no campo é uma luta dos movimentos sociais

(MST, Fetaeg), apesar das divergências existente entre eles sobre como educar e para que educar.

No primeiro capítulo, denominado *O Estado e as Políticas Públicas Sociais no Modelo Liberal e Neoliberal*, busca-se explicitar por que o Estado apresenta-se como imparcial para a maioria da população e, no entanto, toma decisões políticas que são materializadas principalmente de acordo com os interesses dos donos dos meios de produção em políticas públicas que defendem o modelo de produção em curso na sociedade. Para tanto, fundamentou-se historicamente, em Marx (s/d), Martins (1975, 1979 e 1980), Oliveira (1977), Gorender (1978), Wanderley, (1979), Carneiro (1986), Kolling (1999), Nery (1999), Mollina (1999), Arroyo (1999), Fernandes (1999 e 2000), Pessoa (1999) e Caldart (2000) autores que têm empreendido análises da sociabilidade do capital e, nesta a luta pela terra, pela reforma agrária e pela proposta pedagógica de inclusão dos movimentos sociais. A reforma agrária foi tratada como uma luta social secular pelos trabalhadores assentados, que propõem o caminho da humanização pela conquista de um novo contrato social que busque o acesso à terra como um dos meios de garantia de trabalho, de moradia, de saúde e de educação, apesar de que a

política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A ‘integração’ proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal. Não há interesse por uma tecnologia voltada para a agricultura familiar. É o movimento social do campo que, enfrentando todas as dificuldades possíveis, propugna por uma tecnologia adequada. Este propósito está vinculado a uma educação de qualidade, mais específica do meio rural, voltado para o contexto do campo.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 10)

Esta parcela significativa da população brasileira vive em condições sócio-econômicas que, a olho nu, precisam de políticas públicas e educacionais que tenham como meta inicial superar a miséria e, no mínimo, possibilitar que as crianças tenham acesso a uma escola que explique, questione e defenda o direito de acesso e permanência com sucesso na escola pública, gratuita e obrigatória para todos.

Neste sentido, a luta é por espaço para a agricultura familiar, respeitando as

especificidades do e no campo, cujos conhecimentos deverão contribuir para o projeto alternativo de desenvolvimento sustentável.

No segundo capítulo, denominado *As Lutas Sociais e os Movimentos Sociais*, tenta-se buscar em autores como Amman (1991), Arroyo (1999), Brzezinski (1997, 1998 e 2000), Carneiro (1986, 1998, 2001, 2002 e 2003), Chazel (1995), Enguita (1993), Frank (1989), Fuentes (1989), Leite (1999), Melluci (1989), Ridenti (2001), Touraine (1989), Vigevani (1989) e outros respaldo teórico para entender os movimentos sociais e especificamente a educação dos trabalhadores rurais.

No terceiro capítulo, denominado *Realidade das Escolas dos Assentamentos Chê Guevara e São Domingos*, são analisados os dados quantitativos e qualitativos conseguidos através da técnica da história oral, com a aplicação de questionários estruturados que levaram à compreensão empírica de um assentamento do MST, denominado Chê Guevara, no município de Itaberai, e outro da Fetaeg denominado São Domingos, no município de Morrinhos. Para os trabalhadores assentados, o desenvolvimento econômico, político e social inclui a educação como uma das prioridades dos tempos atuais, na busca por apropriação de conhecimentos universais e tecnológicos para o exercício da cidadania como forma de emancipação humana e de transformação da sociedade capitalista.

1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NOS MODELOS LIBERAL E NEOLIBERAL

Para se compreender melhor a educação do campo, foram escolhidos dois assentamentos e sua população em idade escolar do ensino fundamental.

A problemática da educação no campo será compreendida como uma das políticas educacionais que deve ser inserida no contexto atual das diferenças entre a proposta liberal e a proposta neoliberal, que se materializam na educação em geral na forma de pacotes pedagógicos, que ocultam e mistificam a realidade.

No projeto liberal, a educação proposta pela Revolução Francesa (1789) tornava-se um direito de todos e um dever do Estado. Desde aquela época, instaurou-se a defesa de um ensino público, gratuito, e obrigatório para todos. Se num primeiro momento a burguesia defendeu esse ideário; logo que chegou ao poder, passou a defender apenas a educação básica para os trabalhadores, pois estes não necessitavam de amplos conhecimentos para executarem trabalhos braçais. É neste sentido que as políticas educacionais voltaram-se para a formação do indivíduo e para o mercado. Nesta conjuntura, uma nova articulação econômica, política e social estabeleceu novas relações entre Estado e burguesia, levando ao fortalecimento do liberalismo, do *laissez-faire* e do livre mercado no industrialismo, cujas mazelas sociais vão desde a exploração do trabalho infantil até a imposição de dezoito horas de trabalho diário.

O trabalhador, neste contexto, perdeu sua autonomia de vida e de trabalho, levando a conflitos constantes como também ao surgimento de entidades de defesa dos direitos dos trabalhadores, que passaram a lutar pela modificação das relações entre capital e trabalho. Os trabalhadores procuraram organizar-se em associações, ligas, centros e sindicatos, resistindo à exploração e conquistando direitos trabalhistas. É evidente que tais conflitos foram crivados pela repressão e, apesar das conquistas dos trabalhadores, os empresários têm conseguido levar maiores vantagens nesta relação. Dentre as duas grandes correntes teóricas liberais de sustentação da sociabilidade do capital tem-se a teoria macro-econômica clássica, cujos os fundamentos encontram-se

em Adam Smith (Inglaterra, 1776), na obra *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Segundo Rossetti (1997, p. 782-783),

o fio condutor que une a mão invisível dos mercados de A. Smith aos elaborados axiomas do equilíbrio geral L. Walras, passando pelas leis de mercado de Say-Mill, é a crença no automatismo das forças de mercado, capazes de manter a economia em estado permanente de equilíbrio, em crescimento e sem desemprego.

A segunda grande corrente macro-econômica é a teoria keynesiana, que se opõe à corrente teórica macro-econômica clássica e rejeita a idéia de a “economia se realizar autonomamente em condições de equilíbrio e pleno emprego.” Rossetti (1997, p. 783) afirma que:

a insuficiência da procura agregada⁶ pode levar ao desemprego generalizado como ocorreu com as economias ocidentais de mercado nos anos de 1930, arrastando-as, em cadeia, a um estado agudo de depressão sem precedentes históricos. Neste sentido, a teoria keynesiana justifica a intervenção do Estado através de instrumentos corretivos para o ajustamento contínuo entre procura agregada e demanda.

Os liberais/keynesianos passaram a regulamentar o mercado capitalista para não matar a “galinha dos ovos de ouro”, ou seja, o trabalhador produtor de mais-valia⁷. O Estado liberal/keynesiano, após a Segunda Guerra Mundial, torna-se o mediador entre capital e trabalho, garantindo, no mínimo, o bem-estar social. É a política keynesiana o fundamento para a construção do “estado do bem estar social”, que

⁶ “A **procura agregada – PA** - expressa os dispêndios de todos agentes econômicos – consumidores, empresas e governo – agregativamente considerados. A função **PA** indica quanto os agentes econômicos estão dispostos e aptos a adquirir de todos os produtos em todos os mercados, dados os níveis correntes de preços. É uma grande soma da procura por bens e serviços de consumo de uso imediato, semiduráveis e duráveis; por bens de capital de todas as categorias, desde máquinas e equipamentos para atividades industriais até animais de tração e reprodução no meio rural ou ferramentas e instrumentos de trabalho usados por profissionais autônomos; inclui ainda a procura por bens de consumo e de investimento por parte do governo, destinados as atividades de seus quadros civis e das forças armadas; por fim inclui as exportações líquidas da produção interna.” (ROSSETTI, 1997, p. 736)

⁷ A extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA, 1988, p.227)

apresentou um rápido crescimento durante as décadas de 1950 e 1960. Estas duas décadas propiciaram aos trabalhadores distribuição de renda, educação, saúde e habitação, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. O legado keynesiano nestes países levou quase ao pleno emprego e a um certo igualitarismo social, propiciado pelas lutas, organização e conquistas sociais dos trabalhadores.

A partir de 1970, a recessão e a inflação recrudesceram e uma nova articulação para vencer e restabelecer a produtividade passou a prevalecer, trazendo novamente as proposições da macro-economia clássica, segundo as quais o mercado volta a ser o centro auto-ajustável da economia. O retorno à teoria clássica de Smith foi apresentada com uma nova roupagem pelos economistas Friedrich Hayek, em sua obra *O Caminho da Servidão*, de 1944, juntamente com Friedman Popper, Von Mises e Lipman, que a denominaram de neoliberalismo. (FIORI, 2001)

Já no neoliberalismo, o eixo é o mercado, transferindo para o indivíduo o que anteriormente era responsabilidade social do Estado. A construção desse novo mercado que para Fiori (2001) é o mercado financeiro mundial, foi obra do poder de decisões políticas, cujas conseqüências transcendem a própria economia. Tal decisão unilateral foi uma resposta dos Estados Unidos a problemas de ordem fiscal e cambial que vinham se agravando desde 1960, quando começou a guerra no Vietnã, levando a uma crise interna social, racial e cultural, desafiando a hegemonia americana.

A decisão do governo americano de suspender a conversibilidade e desvalorizar sua moeda rompe com o padrão ouro, ou seja, com o acordo de Bretton Woods⁸, de 1944, consolidando as políticas de globalização, com a liberalização e a desregulação dos mercados financeiros nacionais durante toda a década de 1980, pelos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. Esse processo ficou conhecido como “desregulação competitiva” e, como uma crença religiosa, passou-se a acreditar nas

⁸ Desde 1945 até 1971, o Acordo de Bretton Woods atribuiu ao dólar o privilégio de equivalência ao ouro nas reservas dos bancos centrais ou, do ponto de vista da nova potência mundial, garantiu a convertibilidade do dólar em ouro, pelo menos teoricamente e entre os bancos centrais; o Fundo Monetário Internacional foi então criado para concretizar os objetivos desse acordo. Um primeiro passo no caminho para a imposição do dólar como instrumento de fato nas transações internacionais. Entre 1968 e 1973 vigorou um sistema de conversibilidade oficial e par do mercado livre do ouro. Em fevereiro de 1973 este sistema duplo foi abandonado, as moedas internacionais deixaram de ser convertíveis em ouro e passaram a ter câmbios flutuantes; era o fim do sistema de Bretton Woods. (ROSA, 2003, p.337)

virtudes dos mercados auto-regulados. Também segundo tal pensamento, o neoliberalismo foi imposto como pensamento único, ou seja, o único autorizado e onipresente, uma nova cartilha universal, uma nova ideologia⁹ econômica, política e social.

Os Estados Unidos, num primeiro momento, desfizeram-se de um padrão monetário que entrara em conflito com seus interesses nacionais e, num segundo momento, promoveram, de forma ativa, o fortalecimento do dólar e a recuperação da superioridade militar... É nesse sentido que se pode dizer que a globalização financeira e a retomada da hegemonia são duas faces de uma mesma estratégia global e imperial organizada e hierarquizada a partir do eixo anglo-saxão e que se impôs ao resto do mundo pela força simultânea e combinada do poder político e do dinheiro. Portanto, se a globalização financeira foi facilitada pelas novas tecnologias, sua verdadeira direção e significado foram dados pelas opções estratégicas e econômicas de algumas poucas potências mundiais. (FIORI, 2001, p.33 e 34)

As mudanças ocorridas no processo produtivo com as políticas neoliberais afetaram diretamente os trabalhadores, que tiveram perdas em seus direitos sociais em relação ao liberalismo.

Estas políticas são geradoras de conflitos sociais, pois são mínimas para o social o que leva os trabalhadores a lutarem até mesmo por acesso à educação, principalmente para os que vivem no campo e que participaram das lutas por reforma agrária junto aos movimentos sociais dos trabalhadores rurais.

Para entender essas políticas educacionais, é preciso compreender a estrutura de poder presente na dinâmica das instituições sociais e também ver a educação como “uma política pública de natureza social.” (AZEVEDO, 1997, p. 55)

Segundo Bianchetti (2001), não se pode esquecer que o papel hegemônico do modelo neoliberal é garantir a conservação das sociedades capitalistas dependentes, inviabilizando a construção de uma educação progressista, democrática, de qualidade e

⁹ As idéias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação. (MARX, K. e ENGELS, F. 1986, p.72)

articulada com os interesses das classes populares, para não permitir o acesso ao conhecimento científico.

Ferraro (2000) declara que os neoliberais perceberam, na metade da década de 1970 e durante a década de 1980, que um espaço vazio havia sido deixado por uma nova crise enfrentada pelos países socialistas, que deixaram de ser obstáculo para a estabilidade da hegemonia do capital. Tal situação permitiu aos ideólogos do neoliberalismo colocarem o mercado como o *locus* privilegiado da solução dos problemas econômicos e sociais que, segundo Oliveira, apud Ferraro (2000, p. 25),

o mercado virou um novo deus a quem se erguem altares por toda a parte e perante o qual o mundo todo se prostra, na mais completa anestesia. Como num passe de mágica, o mundo esqueceu-se de três coisas: a) que, na verdade, o bem-estar da Europa Ocidental e o alto nível dos Estados Unidos devem-se a tudo, menos ao mercado b) que, jamais, através das simples forças do mercado, a educação poderia ter chegado aos níveis atingidos mesmo no Brasil, com toda a sua precariedade e, nos outros países, hoje tomados como paradigmas do neoliberalismo e c) que “o mercado é o mecanismo mais incapaz de resolver as questões ligadas às melhores e às maiores necessidades humanas.

Os neoliberais passaram também a condenar a intervenção estatal, alegando que era prejudicial, pois restringia o livre mercado e a iniciativa individual. Entretanto, desde o Estado liberal, a democracia representativa aumentou o poder de pressão da população, pois os grupos votam em bloco, aumentando o seu poder político, o que, por sua vez, leva o Estado a implementar as reivindicações das maiorias, como a dos trabalhadores. Os neoliberais argumentam que o intervencionismo estatal é antiprodutivo, anti-econômico, provoca crises fiscais e revolta nos contribuintes, pois desestimula os capitalistas a investirem e os trabalhadores a trabalharem, sendo ineficaz e ineficiente, devido ao monopólio econômico estatal e à tutela dos interesses particulares de grupos organizados, não respondendo às demandas dos consumidores existentes no mercado.

A políticas liberais também são responsabilizadas por pioram as condições das famílias e das comunidades, tornando-as dependentes do paternalismo estatal. Assim, a solução da crise, para os neoliberais, acontecerá quando se valorizar o

mercado, a competição, a desigualdade e o individualismo. Portanto, para os neoliberais, a educação deve atender à sociabilidade do capital, defendendo a eliminação da intervenção do Estado na economia e no planejamento e propondo uma nova função para o Estado, que deve assumir os processos de flexibilização¹⁰, desregulamentação¹¹ e privatização das atividades econômicas, reduzindo ainda mais as funções relacionadas ao bem-estar social, desarticulando as organizações de grupos, desativando os mecanismo de acordo coletivo e eliminando seus direitos adquiridos, como a Consolidação das Leis Trabalhista (CLT).

É também função do Estado neoliberal combater o igualitarismo, pois entende-se que a desigualdade é o motor da iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado. No entanto, o Estado, para assumir suas novas funções, tem de ser forte e garantir os marcos legais adequados à criação das condições propícias à expansão do mercado. Neste contexto a educação assume a formação da força de trabalho e a centralidade no processo seletivo dos indivíduos para o mercado.

No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que as políticas sociais devem ser assumidas em âmbito privado e ser respaldadas pela família, pela comunidade e pelos serviços privados em geral.

A intervenção estatal deve ser mínima, e somente no sentido de aliviar a pobreza e produzir serviços que o setor privado não pode ou não quer produzir. Só a indigência deve ter acesso aos serviços públicos. Abandona-se o conceito de direitos sociais e desobriga-se o Estado de garanti-los através da ação estatal. O setor privado poderá assumir ações estaduais como educação, saúde, habitação, transporte coletivo, entre outros, com o repasse e a apropriação de recursos públicos. A função de reprodução da força de trabalho é progressivamente privatizada, para a necessária

¹⁰ Tornar a legislação e as normas que regem as relações de trabalho menos rígidas, ou seja, a livre critério do empregador. Ex.: permitir o funcionamento dos estabelecimentos comerciais aos domingos como se fosse dia útil, sem pagar hora extra, para o trabalhador.

¹¹ Livre negociação entre capital e trabalho. A legislação e as normas válidas deixam de ser as já estabelecidas e passam a ser negociadas entre as partes.

sociabilidade do capital.

Os cortes nos gastos sociais, a eliminação de programas e a redução de benefícios levam à exclusão dos mais fracos e carentes. O objetivo é atingir a mercantilização dos bens sociais e reduzir gastos públicos, suprimindo os direitos sociais.

Os neoliberais fazem a crítica das políticas sociais fundamentalmente aquelas que promovem a desmercantilização, a solidariedade social e o coletivismo. Condenam também os direitos sociais, o universalismo, a dissociação entre benefício e contribuição trabalhista, além da administração pública de serviços. Por isso é preciso destruir as instituições sociais e as concepções que são consideradas fundamentais na promoção de políticas públicas. O mercado é que deve assumir o campo social, devidamente mercantilizado.

No intuito de promover a austeridade nos gastos públicos, o neoliberalismo promove um acelerado processo de privatização, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, facilitando o desrespeito e até mesmo a eliminação dos direitos dos trabalhadores. O Fundo Monetário Internacional (FMI), representante das políticas neoliberais, analisa as condições políticas particulares de cada país, de cada região e impõe estratégias para a legitimação desta ideologia.

Mesmo com as diferenças existentes entre os países ditos avançados e os da América Latina, percebe-se que as políticas recomendadas são mais ortodoxas quando da aplicação dos postulados neoliberais na política econômica e social para estes países do que para os países ricos.

Como resultado direto, tem-se o desemprego, ou subemprego, o arrocho salarial e as medidas fiscais regressivas, que promovem um maciço empobrecimento e uma crescente polarização entre ricos e pobres. A descaracterização de movimentos sociais como sindicatos, associações de luta por reforma agrária e por educação são medidas adotadas com a naturalização das privações econômicas e sociais. É nesta lógica que se legitima ideologicamente o processo de privatização do público, abrindo

as condições necessárias para a sociabilidade do capital. Para a implantação das políticas neoliberais, o capital conta com a colaboração dos meios de comunicação que propagam a crise fiscal do Estado e justificam o corte dos gastos sociais públicos com educação, saúde, habitação, moradia, segurança, legitimando a transferência da demanda para o setor privado e tornando o processo de privatização “socialmente aceitável”.

1.1 O Papel do Banco Mundial e do FMI nas Políticas Educacionais do Estado Brasileiro

O processo global de empobrecimento, provocado pelas medidas econômicas neoliberais e pelo ataque aos direitos sociais, tem levado a protestos sociais e resistência organizada. Além disso, alguns governos negam que são de inspiração neoliberal, criando às vezes outras denominações.

O Banco Mundial e o FMI, preocupados com as consequências do “ajuste econômico e da mudança estrutural”, inovaram o discurso e passaram a afirmar a necessidade de “respeitar as condições regionais e nacionais,” com o objetivo de justificar as privatizações e a retração dos gastos na esfera do bem-estar social como o melhor caminho para todos alcançarem uma melhor qualidade de vida. A defesa da privatização assenta-se, pois, na necessidade de poupar recursos para investir em programas universais, e o Estado deve aplicar recursos apenas em programas para “aliviar a pobreza”.

Segundo esta lógica, o Estado deixa de assumir responsabilidades para com os direitos sociais, cria uma demanda de mercado para o setor privado (educação, saúde, habitação) e abandona o princípio de solidariedade, desencadeando a concentração de renda, e ampliando a produção de serviços privados para uma minoria

que pode pagar. É preciso ressaltar que o setor privado é fortemente subsidiado pela seguridade do país (LAURELL, 1995, p. 174). As políticas de Estado neoliberais dão origem a uma outra categoria até então desconhecida, a do “cidadão-servo”.

Segundo Capella (1998, p. 147),

os cidadãos-servos são os sujeitos dos *direitos sem poder*. Da delegação no Estado e no mercado. Da privatização individualista (...). Os cidadãos se dobraram em servos ao ter dissolvido seu *poder*, ao confiar ao Estado a tutela de seus “direitos”, ao tolerar uma democratização falsa e insuficiente que não impede o poder político privado modelar a “vontade estatal”, que facilita o crescimento, supra-estatal e extra-estatal, desse poder privado.

É importante perceber que, na sociedade, existem várias políticas, ou seja, propostas políticas, dependendo da concepção de que tipo de sociedade se quer construir.

A própria atividade política, longe de ser apenas voltada a uma transformação do “mundo objetivo” com vista ao futuro, significa, também, o exercício de uma atividade transformadora da consciência e das relações com o mundo. Assim as próprias propostas políticas são repensadas em cima do que elas têm a oferecer já, aqui e agora. (MAAR, 1994, p. 22)

O neoliberalismo busca construir um pensamento único no mundo. Desde a desarticulação da União Soviética, o capitalismo apresenta-se como a única forma que “deu certo” na produção de riquezas, de cultura, de satisfação e de humanização – bem ou mal – das relações sociais capitalistas, construindo um poder hegemônico, composto pela ONU, pelo BANCO MUNDIAL, pelo FMI e por outros organismos internacionais, sendo que os países mais ricos devem servir como exemplos para os demais.

Anderson (1998, p. 23) afirma que

provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

Existe um poder hegemônico mundial, cabendo aos outros países segui-lo, mesmo que isto represente uma ameaça à soberania nacional. Neste sentido,

analisando a política educacional recomendado pelo Banco Mundial, verifica-se que seus documentos deixam claro que os governos devem executar as medidas recomendadas, que já vêm prontas para serem aplicadas, criando condições para a “Reforma Educativa Universal.” (TOMMASI et al., 1998, p. 100)

Para que isto aconteça, é preciso criar um discurso que legitime as políticas sociais (educacionais) em todos os países e assessorá-los, definindo os objetivos e as estratégias dos governos, o que a mídia denomina de “dever de casa”, isto porque o país que não as seguir será penalizado por não ser “bem governado.” A regra é seguir a ordem econômica mundial.¹²

O Banco Mundial (BM) segundo Tommasi et al. (1998, p. 85-86), elegeu dois componentes de estratégia para as políticas educacionais, no ajuste estrutural:

- a) a promoção do trabalho, através de um “eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infra-estrutura física, instituições e inovações tecnológicas;”
- b) fornecimento, aos pobres, de “serviços sociais básicos, em especial de saúde primária, planejamento familiar, nutrição e *educação primária*.”

O BM elegeu a educação como o melhor investimento para se aumentar a renda da população pobre, caracterizando as novas políticas sociais pela expressão “para todos” – educação, saúde, água, saneamento, segurança. Os neoliberais consideram que a escola/educação devem existir de acordo com o poder aquisitivo de cada um, o que já é uma seleção, e assim reforçam a educação de classe social. O BM atende também à proposta neoliberal, especialmente em sua exigência de qualificar minimamente os trabalhadores para o mercado, o que significa preparar, formar e qualificar a força de trabalho.

¹² A exemplo disso, tem-se o caso recente do brasileiro José Maurício Bustani, representante da Organização para Proscrição de Armas Químicas (OPAQ), que não resistiu à pressão dos Estados Unidos e foi afastado de seu cargo. “A proposta de afastamento de Bustani foi aprovada por 48 votos a favor, 7 contra, 43 abstenções e 2 ausências.” (O Popular, 23/04/2002)

A análise de documentos sobre a política educacional brasileira referentes ao período de 1985 a 1995, realizada por Vieira (2000, p. 19), demonstra o atendimento das propostas neoliberais em seus próprios títulos:

- a) Educação para Todos – caminho para mudança (1985);
- b) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – marcos de referência (1991);
- c) Brasil: um projeto de reconstrução nacional (1991);
- d) Plano Decenal de Educação para Todos (1993);
- e) Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994);
- f) Planejamento Político Estratégico 1995/1998 (1995).

Enquanto o grande problema é o acesso à escola, alguns autores discutem a permanência com sucesso na escola e outros a melhoria da escola básica. Na análise dos documentos, Vieira (2000) demonstra, na prática, que a reforma educativa universal contida no projeto neoliberal e imposta pelo Banco Mundial com o título de “Educação para Todos” significa que a educação destina-se a treinar força de trabalho necessária às especificidades do mercado atual e deve ser subsidiada pelo Estado. A proposta do Banco Mundial para a educação em todos os níveis tem sido implantada, pois o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem escolhido sua assessoria no setor privado e executado as políticas educacionais neoliberais, contemplando os interesses empresariais, em detrimento dos interesses sociais da nação.

No Congresso Nacional, na década de 1990, a grande estrela é a educação, os documentos sobre política educacional de responsabilidade do governo demonstram consonância com a agenda internacional e inclusive adotam o mesmo slogan “Educação para Todos.” Tal agenda reproduz as políticas educacionais do governo Collor, muito mais como propaganda do que como realizações na educação, cujo exemplo é o lançamento do “Projeto Minha Gente”, em maio de 1991.

A definição dos rumos da reforma educativa ocorre no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando se realiza o alinhamento ao modelo neoliberal, reproduzindo a agenda do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, como demonstra Vieira (2000, p. 221) no quadro reproduzido a seguir.

| Governo | Categoria | | |
|---------|--|---|---|
| | Público/Privado | Centralização/Descentralização | Qualidade/Quantidade |
| FHC | <ul style="list-style-type: none"> • Reforma do Estado – administrativa, fiscal, da previdência social e da privatização. • Parceria entre Estado e sociedade. • Setor privado – parceria em C&T, mobilização e ensino médio. | <ul style="list-style-type: none"> • Processo de reformas institucionais. • Escola – foco de atuação prioritária. • Financiamento equidade e eficiência. • Repasses diretos à escolas. • Descentralização da merenda e do livro didático. • União – formulação e avaliação de políticas educacionais. | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau e melhora da qualidade do atendimento escolar. • Parâmetros curriculares. • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. (SAEB). • Plano de Valorização do Magistério. |

As reformas educacionais no Brasil consubstanciaram-se na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, na dimensão orgânica das reformas educacionais no mundo ocidental,

em decorrência da reforma do Estado, transformado em Estado gestor (forte no plano nacional e submisso no âmbito internacional). Isso, por sua vez, relaciona-se diretamente com o novo paradigma político ancorado nos supostos neopragmáticos, que se expressam na educação pela adaptação cognitivista expressa na pedagogia que orientou a reforma para o ensino médio. Destaca-se que tais dimensões são parte orgânica do movimento de reorganização da economia mundial e do trabalho, que impõe um novo metabolismo social e, com isso, novas estruturas sociais, para o que concorre a educação... (SILVA JUNIOR, 2002, p.100)

As reformas do ensino brasileiro tem por fundamento o pensamento único, ou seja, a infalibilidade do neoliberalismo.

As instituições de educação, em todos os níveis, vão-se consolidando segundo as reformas do Estado, as mudanças na organização da produção e na adoção

de novas tecnologias, o que as leva a

assemelham-se a uma empresa prestadora de serviços para o mercado, através do processo de sua mercantilização – resultado da inserção do capital na esfera pública em geral – também se tornam um aparelho privado de hegemonia, eficiente na legitimação do “pan-paradigma-educacional”¹³ e do pacto social mundializado. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 99)

A educação neste contexto, passa a subordinar-se à economia e ao trabalho abstrato, segundo as necessidades de sociabilidade do capital. Portanto, as reformas educacionais foram ações governamentais de políticas públicas para operacionalizar a racionalidade do capital, dadas as novas características da exploração da força de trabalho que, desde a terceira revolução industrial, explora muito mais o intelecto do que o trabalho braçal. As reformas educacionais têm também por objetivo formar uma força de trabalho com capacidade de abstração, acentuado individualismo, exacerbada competitividade, adaptação a situações cambiantes, adaptação às divisões sociais do trabalho, como o trabalho precarizado, ou seja, o novo cidadão produtivo, como propõe o Relatório *Delors*, deve ser “útil, mudo, competitivo e solidário”. (SILVA JUNIOR, 2002, p.102)

1.1.1 As Políticas Neoliberais nas Escolas do Meio Rural

A escola do assentamento São Domingos, no município de Morrinhos, foi fechada no dia 14 de janeiro de 2003. As crianças do assentamento terão de enfrentar

¹³ O “pan-paradigma-educacional” faz parte da reordenação da ordem econômica mundial, cujos fundamentos são o neopragmatismo e o neotecnicismo que, segundo Popkwitz (1994), Mézáros (2002) e Silva Junior (2002), fundamentam a construção do pacto social mundializado, cuja hegemonia pertence aos Estados Unidos, que impõem “a emergência do cognitivismo, da razão instrumental baseada em uma ciência engajada – que auxilie os indivíduos a usar e dar sentido ao mundo, com vistas à adaptação do ser social às mudanças do capitalismo no Brasil e no mundo.” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 99-100)

34 km de estrada sem asfalto e mais ou menos 20 km de estrada pavimentada para chegarem ao colégio onde irão estudar. Essas medidas são tomadas pelo poder público à revelia das entidades representativas, confirmando a “ausência de debate das propostas”, o “ideário de infalibilidade” do neoliberalismo e de sua “política única.”

Neste quadro, não existe a preocupação com a questão de a escola ter ou não infra-estrutura adequada, ou de os professores serem ou não capacitados para desenvolverem um ensino/aprendizagem de qualidade. A única alternativa na prática oficial (do Estado) é fechar a escola rural e transferir os alunos para escolas urbanas, pois assim os custos são reduzidos.

As reivindicações dos assentados por melhores professores e por qualidade de ensino não são resolvidas com a transferência para as escolas da cidade, o transporte das crianças e o Projeto Bolsa Escola. Tais medidas só são aceitas pelos pais porque o Bolsa Escola garante um reforço no minguado orçamento familiar. Constatase que esta população desconhece a existência da LDB 9.394/96 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002 – CNE/CEB), que propõem um ensino voltado para o meio rural, na construção do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável dos assentamentos constitui uma das bandeiras de luta dos trabalhadores assentados e dos movimentos sociais. Esta luta fundamenta-se na democratização e no acesso ao conhecimento/ensino médio, na capacitação técnica, tecnológica, organizacional, em crédito agrícola, assistência técnica pautada na participação, compreensão, apreensão e troca permanente de experiências entre os diversos setores da produção, para se criar um novo amálgama de conhecimento/produção/renda. Neste quadro, o representante da Fetaeg, em entrevista realizada em março de 2003, ao ser interpelado sobre como conquistar uma educação para as crianças e os jovens do meio rural que propicie condições para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, assim se expressou:

Representante 2: “A preocupação do movimento sindical é com o todo, com o Brasil inteiro. Nós aqui em Goiás temos uma preocupação muito grande com essa parte, a

educação do meio rural, e isso a cada dia está ficando mais difícil. O ex-governo tomou medida ao arrepio das organizações e das famílias do meio rural de trazer as crianças para estudar na área urbana, isso é uma preocupação. Para começar é tratada a educação no meio rural como uma coisa de segundo plano, não se consegue bons professores para o meio rural, e as escolas, os prédios, são de muito má qualidade, sem condições; não tem local de lazer; são um bocado de coisas que prejudicam a educação, na sala de aula. Temos discutido isso e é uma preocupação muito grande.”

O Representante 2 da Fetaeg frisa que a maior preocupação é com a educação dos pobres, sejam eles crianças, sejam jovens, pois a educação no Brasil é elemento divisor de classe social.

Representante 2: “Outra preocupação é com as matérias que são dadas no ensino urbano e rural ; acaba não educando, não preparando os pobres e as crianças do meio rural que tem de trabalhar e compreender a importância do meio rural. Acaba transmitindo muito mais importância para a cidade, para a indústria e para a fábrica, deixando de ensinar o que é importante para nós, que é o meio rural. Agora, de três anos para cá, temos pegado isto com muita força (educação). É o caso do Secretário das Políticas Sociais, que trabalha nessa área da educação e tem feito um bom trabalho. Vários encontros e discussões. Nós temos levantado quando nós vamos aos assentamentos trazemos para debater na direção da federação e com os órgãos competentes (Estado). Realmente o Estado não tem dado a devida atenção.”

O Representante 2 da Fetaeg colocou que é necessário acabar pelo menos com o analfabetismo no campo e que as políticas neoliberais do governo FHC fizeram muita propaganda sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que de fato não foi implantado no Estado de Goiás.

Representante 2: “Já fizemos esta discussão e já teve até um convênio. Um trabalho iniciado no Tijunheiro (federal). Ali funcionou, num período de alguns meses, alfabetizando adultos; o resultado foi bom, só que ao final o convênio não foi renovado e a gente teve dificuldade de renová-lo. O PRONERA acabou para Goiás. Não tem funcionado, tendo tido bastante dificuldade, principalmente para as crianças. Agora, estamos querendo alfabetizar também os adultos, uma vez que a agricultura familiar, nesse processo, precisa estar alfabetizando, estudando e aprendendo neste mundo moderno (neoliberal), que exige cada vez mais do cidadão qualificação produtiva para quem tem a pequena propriedade. A Federação de Goiás tem uma comissão formada junto com a universidade e está discutindo a necessidade de alfabetização para adultos, adolescentes e crianças.”

O PRONERA¹⁴ pretendia ser uma política pública específica do governo federal tinha como objetivo “fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária utilizando metodologias específicas para o campo que contribuiriam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil” (MEPF/INCRA, s.d). Definiu-se uma parceria estratégica entre Governo Federal, universidades e movimentos sociais, para desencadear a educação em todos os níveis nos assentamentos de reforma agrária. Caberia ao Gabinete do Ministro Extraordinário de Políticas Fundiárias, apoiado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) e pelo Ministério do Trabalho (MTb) articulador desta parceria, o estabelecimento de convênios com outros parceiros como igrejas, organizações não-governamentais, associações e cooperativas de produção. Entretanto, o PRONERA deixou claro que a coordenação da direção política ficaria com as instituições estatais e os movimentos sociais teriam o ônus de operacionalizá-la. Consoante as políticas neoliberais, o governo determinaria a metodologia de alfabetização, mas os problemas com a execução ficariam a cargo dos movimentos sociais, sem, contudo, haver repasse dos recursos necessários para viabilizar tal proposta. Esta situação levou ao encerramento prematuro do PRONERA, que durou, no Estado de Goiás, apenas dois meses.

O Representante 2 da Fetaeg discorreu sobre a necessidade de se utilizar os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) não mais em cursos pontuais, que nada resolvem, pois na atualidade é necessário pelo menos o ensino médio para de fato se desenvolver a agricultura familiar sustentável. Ciente da revolução tecnológica, afirmou que:

Representante 2: “O FAT deve contribuir com a educação do campo até no ensino médio profissional. Hoje tem voltado muito para o urbano. A área urbana tem-se beneficiado. Não que acho errado. Está certo. O trabalhador, para nós, são todos; todos precisam ser beneficiados. Agora, trabalhamos para que esses benefícios, também beneficiem o meio rural, porque é uma porcentagem muito pequena que percebemos para a agricultura familiar. Mas é ela que dá uma grande contribuição na arrecadação de impostos, empregos e nas soluções das questões sociais para o Brasil, contribuindo os governos

¹⁴ Ver Folder “É Hora de Semear Letras no Campo,” elaborado pelo Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias – MEPF em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em anexo.

federal, estadual e municipal com a reforma agrária. O que tem recebido em troca é muito pouco, apesar de existir grandes investimentos e recursos a exemplo do FAT e outros recursos na área urbana. Grandes convênios têm sido feitos, mas os pequenos do meio rural tem muita dificuldade. Um dos recursos que tem sido do FAT é através de financiamento é o PRONAF¹⁵. O Banco do Brasil vai lá, capta os recursos do FAT e aplica na agricultura, mas existe uma enorme dificuldade de receber o dinheiro. O Banco do Brasil, que é o responsável, tem uma burocracia enorme para poder passar esse dinheiro para os agricultores familiares. Então, precisa desburocratizar e receber mais recursos do FAT e este deve ser investido no meio rural, na área produtiva, educacional e em obras, pois se nós contribuímos por que não se recebe. Então, não é só contribuir sem ter nada em troca.”

No meio rural, a educação tem sido tratada como uma questão de somenos importância, como demonstram os depoimentos acima. Entretanto, os movimentos sociais têm analisado esta questão e elaborado propostas para atender as reivindicações deste seguimento da população.

1.1.2 A Luta por uma Educação do e no Campo

A grande especificidade do meio rural é que as crianças se tornam trabalhadoras muito cedo e, dos cinco milhões de menores de quatorze anos que trabalham, três milhões são trabalhadores rurais (PESSOA, 1997, p. 153). Portanto, o ensino no meio rural deverá levar em consideração que as crianças e os jovens são primeiramente trabalhadores e, em segundo lugar, alunos.

A Contag e em Goiás a Fetaeg têm reivindicado uma educação que também profissionalize o homem do campo, permitindo que possa se apropriar das novas tecnologias, do melhoramento genético das plantas e tenha acesso a novos conhecimentos que possam contribuir para o aumento da produção e da produtividade, sempre tendo como eixo o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável. Entretanto, as escolas freqüentadas pelos filhos dos assentados nos dois assentamentos

¹⁵ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), tendo como objetivo proporcionar o aumento da produção agrícola, a geração de ocupações produtivas e a melhoria da renda e da agricultura familiar. (PRONAF, 2003)

rurais observados não contemplam as especificidades rurais e tampouco se preocupam com as condições de preparação para o trabalho nos assentamentos.

Apesar de existir consciência das mazelas da situação geral da educação pública brasileira, e principalmente da educação do meio rural, tal fato ainda não mereceu políticas educacionais específicas.

Podemos verificar que,

o próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo claro (...) não se encontra nele nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para uma população de 33.929.020 pessoas (IBGE, 1996). Da mesma forma, a recente elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais também insiste em trabalhar apenas com a referência da escola urbana. (KOLLING et al., 1999, p. 45)

No assentamento Chê Guevara, dentre outros problemas observados nesta pesquisa, não existe nem a escola prevista na LDB 9.394/96 e os pais não conseguiram dialogar com a prefeita da cidade vizinha para que a legislação fosse cumprida. Os assentados não conseguiram um nível de organização que permitisse a elaboração de uma proposta mínima de consenso. O que se constatou foi que a articulação política enfraqueceu quando os acampados passaram a ser assentados, porque prevaleceu a lógica do capital e sua ideologia. Os assentados acreditam terem passado à condição de pequenos fazendeiros. Esta ideologia dificulta a reivindicação de uma política educacional voltada para a realidade do mundo rural e da produção familiar. Os assentados passam a aceitar a educação urbana. Sabe-se que, neste assentamento, com poucos recursos é possível criar uma escola rural, pois a infra-estrutura existe; é necessário apenas uma pequena reforma nas instalações, uma vez que há pelo menos três normalistas entre os assentados.

Segundo Stédile (1997, p. 88),

os resultados dos assentamentos são impressionantes; embora o governo assente as famílias em terras muitas vezes impróprias e não conceda toda a assistência necessária, mesmo assim as várias pesquisas realizadas nos assentamentos, algumas localizadas, outras por amostragem e outras como o censo, realizadas pelas universidades brasileiras, comprovam as duas teses que o MST defende: a primeira, que, por mais dificuldades que o assentado experimente, hoje ele vive em condições muito melhores que antes. Embora num assentamento pobre, ele resolve problemas fundamentais – tem a terra para trabalhar, não

passa fome (ninguém passa fome em assentamento), acaba o problema da moradia (pois ele consegue construir sua casinha) e dá educação para os filhos (em todos assentamentos há escola).

A organização política e educacional proposta pelo MST no assentamento Chê Guevara não foi aceita pela maioria dos assentados e atualmente a associação eleita repudia o movimento do MST. As divergências entre os assentados ainda não viabilizaram uma proposta da maioria para a produção cooperativista e a construção de uma sociedade mais justa, que são princípios do Movimento dos Sem Terra. Neste assentamento, a organização do acampamento gerou discordâncias profundas, contrariando o que afirma Stédile (1997, p. 91).

O MST existe e foi criado justamente para dar uma perenidade ao nível de organização dos trabalhadores rurais. E é por isso que eles continuam organizados no movimento. É por isso também que as principais lideranças do MST, mesmo já tendo sido assentadas, nem por isso abandonaram o MST. O caráter estratégico do MST está dado *justamente* por isso, pela situação em que nos vemos obrigados a discutir uma proposta de reorganização da produção agrícola, de organização dos assentamentos, de um novo modelo de desenvolvimento.

No assentamento Chê Guevara, a proposta da produção individual prevaleceu, em conformidade com a ideologia dominante, assim como a aceitação da escola urbana como a mais apropriada para seus filhos. Pode-se afirmar que, sem a operacionalização de uma política educacional condizente com as especificidades da população assentada, o que existe é a possibilidade do retorno da migração, para os filhos dos assentados que podem retornar para as cidades em busca de educação e de emprego. Entretanto, dada a precária formação desta força de trabalho, é provável que ela venha a fazer parte novamente dos desempregados, dos sem-teto, das vítimas da pobreza, e comporão novamente o exercito de excluídos.

Um país em que as políticas educacionais não se preocupam com o desenvolvimento integral do aprendiz, com a humanização das pessoas e com o meio rural, onde estão os maiores índices de analfabetismo, de evasão escolar e de repetência, demonstra as reais dificuldades para a construção da cidadania e da democracia social.

1.1.3 Histórico da Legislação sobre Educação no Campo

Na busca de compreender a omissão para com a educação no campo, realizou-se um breve “estado da arte”, ou seja, um breve histórico sobre as leis referentes à educação e suas referências à educação no campo. No período colonial, a escola não pensava em atender as aspirações das camadas sociais nascentes e ainda excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Os princípios da Contra-Reforma atendiam os interesses da metrópole no Brasil. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino continuou voltado para as humanidades e as letras. O ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, quando a escola rural tinha como objetivo conter o êxodo rural e elevar a produtividade no campo.

Os patronatos foram criados à semelhança das escolas de ofício do Arsenal de Guerra, do Rio de Janeiro, que passou a oferecer diversos ofícios para crianças que deveriam ser “necessariamente órfãos, indigentes, expostas na Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres.” (FRANCO, apud CARNEIRO, 1998, p. 28)

O 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido em 1923, ressaltou a importância dos patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser estudadas. Essas instituições destinavam-se aos pobres, dentre eles também as crianças indígenas, das regiões rurais e do mundo urbano que tivessem aspiração de trabalhar na agricultura. Assim, cada região agrícola contribuiria para o desenvolvimento da agricultura local e para a transformação das “crianças indígenas em cidadãos prestimosos.” (Parecer 36/2001, p. 4)

Desta forma, não se quebraria a harmonia, a ordem da cidade e resolver-se-ia o problema da baixa produtividade do campo. Os patronatos salvariam e regenerariam os pobres/trabalhadores para os setores agrário e industrial, mantendo a ordem vigente e acabando com “os vícios que poluíam suas almas”. A educação e o trabalho estariam

voltados para a superação da idéia de “trabalho degradante”, impondo a idéia de que o “trabalho purifica e disciplina o ser humano”, tornando-o útil para o setor agrícola e industrial. (Parecer 36/2001, p. 4)

As Constituições de 1824 e 1891 sequer mencionaram a educação do campo, demonstrando a vinculação da vida econômica, social, política e cultural ao latifúndio e à escravidão.

A Constituição de 1934, com idéias do Movimento Renovador, culminou com o *Manifesto dos Pioneiros*, surgindo aí uma nova relação de forças que se instalou na sociedade, representando a insatisfação de diversos setores (cafeicultores, intelectuais, classe média e massas populares urbanas) e desenvolvendo no período importantes reformas educacionais, como a de Francisco Campos, baseada no *Manifesto dos Pioneiros*, para o ensino secundário e superior. Apesar da ênfase nos interesses dos estudantes da classe média dominante, suas proposições foram baseadas em estudos sobre a situação educacional brasileira, pautada “nas relações entre as instituições de ensino e a sociedade.” (Parecer 36/2001, p. 5)

Considera-se o texto constitucional de 1934 avançado, quando comparado aos anteriores, ao definir o Estado como educador e atribuir ao Legislativo, ao Executivo e ao Judiciário a responsabilidade de garantir o direito à educação, prevendo ainda o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, a criação de conselhos de educação, com incumbências relacionadas às assessorias de governos, a elaboração de planos de educação e a distribuição de fundos.

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Parecer 36/2001, p. 5)

Com a Constituição de 1934 surgiram análises diferenciadas em relação à compreensão do Movimento Renovador sobre o texto legal (artigo 156). Para alguns,

significou uma tentativa de interiorização do ensino, na intenção de contrapor as práticas de expansão ao domínio da elite; para outros, seria mais uma estratégia para manter sob controle as tensões e os conflitos frente às práticas sociais de abuso de poder, consideradas naturais, desde que praticadas pela elite dominante.

A Constituição de 1937, promulgada em 10 de dezembro deste ano, sinaliza para a importância da educação profissional, no sentido de atender às necessidades da indústria nascente. No entanto, a educação profissional continuava destinada às classes menos favorecidas, ficando o Estado responsável por oferecê-la em institutos de ensino profissional. O ensino agrícola continuou esquecido e as desigualdades foram legitimadas pelo sistema de ensino.

Art. 129. (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, 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. (Parecer 36/2001, p. 6)

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (Parecer 36/2001, p. 7)

O texto que institui o ensino primário gratuito e obrigatório também institui uma contribuição módica para cada aluno, “em nome da solidariedade com os mais necessitados”. A “regulamentação do ensino profissional se fez com a promulgação das Leis Orgânicas de 1942 a 1946” (Parecer 36/2001, p. 7). São promulgadas, ainda, no contexto do Estado Novo, as leis orgânicas do ensino industrial, do ensino secundário e do ensino comercial, prejudicando uma estruturação geral do ensino e ainda legalizando uma dualidade: ensino profissionalizante deveria ser o caminho para o trabalhador e o propedêutico continuaria reservado para as minorias, ou seja, para a elite.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto

de 1946), do governo provisório, tinha como objetivo principal “a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura”, porém não ocorreu uma preocupação com os valores humanos, com as informações científicas, com a cultura geral e, por último, não se estabeleceu a equivalência entre o ensino agrícola e as outras modalidades, caracterizando-o como um curso para os mais pobres, em decorrência das restrições de acesso ao ensino superior, excluindo, assim, os trabalhadores rurais de um conhecimento que desenvolvesse sua capacidade de análise crítica da realidade brasileira e de fazer parte do poder político da nação, evitando, deste modo, as decisões contrárias às políticas educacionais outorgadas pelo Estado.

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III – É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (Parecer 36/2001, p. 7)

Neste Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, existe ainda o agravante de gênero, quando o próprio texto legal exige da escola a função de desenvolver programas que discriminem e hierarquizem a partir do gênero seus alunos.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primário ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural

doméstica. (Parecer 36/2001, p. 7)

A Constituição de 1946 continua apoiada nos princípios dos pioneiros quando reconhece a importância do processo de descentralização do ensino. Todavia, a União continua responsável pela gratuidade do ensino primário, exigindo responsabilidade pelo custeio das escolas das empresas industriais, comerciais e agrícolas, nos termos a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. (Parecer 36/2001, p. 8)

Tal dispositivo da lei nunca foi cumprido, pois, na realidade, jamais foi fiscalizado pelo Estado e menos ainda houve qualquer punição neste sentido. A Constituição de 1946, em seu inciso IV, do mesmo artigo 168, reforça a cobrança de taxas de empresas comerciais e industriais, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, o que já havia ocorrido em 1937, e demonstrando existir, por parte do Estado, um desinteresse pela aprendizagem rural, as famílias mais pobres não têm condições de sustentar seus filhos em pensionatos/internatos urbanos.

Em 1969, com a promulgação da emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967 (ambas emendas à Constituição de 1946), seguem as normas da obrigatoriedade do ensino público e gratuito das empresas comerciais, indústrias e agrícolas, mas em outro momento as empresas agrícolas ficam isentas da obrigatoriedade do ensino gratuito. É desta forma que se explica a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 27 de julho de 1998, em Luziânia-Goiás, cujo maior mérito foi colocar em outras bases as questões da educação rural quando se tratam das diferenças culturais e regionais que até esta data eram,

no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidade, desfocando-se a hipótese de um projeto de

desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*. (Parecer 36/2001, p. 16)

Portanto, o ensino rural e suas especificidades só se apresentaram no texto constitucional depois do processo de democratização do país. O risco que se aponta é o de se propor um modelo único para o campo, sem levar em consideração a existência de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à terra, ao trabalho e à educação, promovendo, assim, a dignidade, a sobrevivência e a cultura. Os movimentos sociais organizados lutam por um projeto comum de reforma agrária e pela educação no campo, como uma das ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento sustentável, especificamente nos assentamentos.

A entrevista realizada com um dos representantes da Fetaeg mostra que desenvolvimento econômico, produção da subsistência e educação são inseparáveis:

Representante 1: “O Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável nosso, hoje, construído pela Contag em conjunto com os movimentos sindicais que envolve as 26 federações e os 3.756 sindicatos que é o conjunto do movimento sindical no Brasil e a Contag, filiada à CUT, o nosso eixo; e o Projeto Alternativo de Desenvolvimento do meio rural sustentável na qual está desencadeando os problemas e vamos chegar aos municípios. E como neste momento estamos falando da educação no meio rural, a educação hoje não é um programa, é uma política pública isolada das demais políticas públicas. Nos queremos a educação inserida no Projeto Alternativo de Desenvolvimento do meio rural sustentável ou Programa Operativo de Desenvolvimento sustentável para o meio rural. A educação tem que estar inserida neste conjunto para que possamos então consolidar a educação no campo, juntamente com as demais políticas como a da saúde, do meio ambiente (água doce potencial), da educação, saneamento básico, moradia com qualidade, assistência técnica, estradas, prédios, criando a satisfação das famílias viverem no campo. O que nós temos que ‘batalhar’ para sermos propositivos e convincentes. Temos que trabalhar políticas para o campo para resgatar a soberania (auto-estima) das pessoas que estas poderão dizer: já que optaram para viver lá, o campo poderá oferecer condições até melhor do que o meio urbano. Nós temos que entender que o camponês é a estaca central da nacionalidade. Nós precisamos resgatar isso. Fomos preparados para dizer que o urbano que é bom. Tudo que é ruim está no meio rural e tudo que é bom está no meio urbano. Aliado a isso, o próprio IBGE coloca o conceito ou as formas de detectar quantidade de pessoas que vivem/existem no meio rural e as que existem no meio urbano de forma equivocada. Temos que trabalhar com formas de densidade diferenciadas, uma vez que no Brasil 18% da população vivem no campo e em Goiás esse percentual baixa para 10% segundo dados do IBGE. Se trabalharmos com outros critérios aumentaria o contingente de pessoas do meio rural.”

O Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável, tanto para Contag/Fetaeg como para MST, “visa estabelecer um novo modelo socioeconômico a partir do processo de desenvolvimento local, tendo na reforma agrária e na agricultura familiar seus principais pilares”. (Anais do III Fórum Contag de cooperação técnica – Porto Alegre-RS, julho/2000, p.16)

O conceito de desenvolvimento sustentável foi discutido na Conferência de OTAWA, em 1986, e teve por pressupostos a participação social, a distribuição da renda/riqueza, ou seja, a conquista da justiça social. Tal conceito sofreu manipulação posteriormente, em 1992, para atender os interesses das políticas neoliberais do Banco Mundial, do BID e do FMI, que retiraram do conceito de “desenvolvimento sustentável” os requisitos relativos ao “alcance da equidade e da justiça social”, permanecendo apenas os quesitos que fortalecem o desenvolvimento econômico do modelo neoliberal. Entretanto, o conceito de desenvolvimento sustentável aprovado pelos movimentos sociais brasileiros, como o MST e a Contag/Fetaeg, foi o projeto alternativo, que parte do desenvolvimento local, tendo por objetivo alcançar a justiça social, que se fundamenta em integração da conservação e do desenvolvimento, satisfação das necessidades básicas humanas (trabalho, habitação, saúde, educação e lazer), provisão da autodeterminação social, preservação da diversidade cultural, manutenção e integração ecológica.

Segundo Carneiro (2003, p. 5),

nas sociedades complexas como a nossa os indivíduos têm de ser preparados para o convívio sócio-político-econômico, ou seja, para o trabalho, através do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, com acesso à produção científica, ao conhecimento universal e às conquistas tecnológicas. É na escola que o saber sistematizado é socializado.

A educação tornou-se um instrumento indispensável para o acesso ao trabalho, quer na cidade quer no campo. Na atualidade, a agricultura é intensiva de capital, o que significa a utilização de novas tecnologias, adubos, inseticidas,

herbicidas, a utilização de imagens por satélite, do sistema como o “barreirão”¹⁶ para conservação das pastagens, de inseminação artificial, com a assistência técnica de especialistas, acompanhamento da produção científica das áreas plantadas, novas sementes, novas técnicas de plantio/colheita e criação de animais.

Bruno (1996, p. 100) afirma que

foi com a complexificação crescente dos processos de trabalho e com o aprofundamento da divisão social do trabalho que a educação escolar passou a desempenhar papel importante na formação das novas gerações, assumindo inclusive caráter obrigatório.

Desde 1970, com a Terceira Revolução Industrial, uma nova lógica de realização do capital vem transformando os processos produtivos, tanto urbanos com rurais, quer por mudanças organizacionais, quer pela incorporação massiva de ciência e de tecnologia. Neste contexto, segundo Carneiro (1998 e 2003), a educação assume importância e centralidade como um dos elos/nexos com o setor produtivo e, portanto, passa-se a valorizar também os atributos intelectuais da força de trabalho em todos os setores da produção, inclusive na agropecuária.

É nesse contexto que a exigência de mais altos patamares educacionais para a formação da força de trabalho, como o ensino médio, passa a fazer parte da educação fundamental e será financiada progressivamente pelo Estado como dever/obrigação garantida na LDB 9.394/96 a todos os cidadãos. As mudanças ocorridas no nível geral da produção repercutem na educação/formação, requerendo um novo trabalhador, com novas habilidades, como abstração, participação, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa, previsão e resolução antecipada de problemas, permanente atualização e educação continuada, o que se obteria através de uma ampla e sólida formação geral.

O saber produtivo na atualidade tem uma dupla dimensão que abrange desde a formação geral/teórica/científica, o saber técnico/tecnológico, os conhecimentos tácitos e os disciplinar (participação, colaboração, criatividade, previsão e resolução de

¹⁶ Sistema Barreirão é o nome dado à técnica de recuperação de pastagens degradadas, de baixo custo, desenvolvida pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA-GO -, e que consiste numa aração profunda com aplicação de calcário e fertilizantes bem como o plantio de lavoura (arroz ou milho) e em seguida o capim, de tal forma que a receita obtida na produção de grãos cobre totalmente os custos da formação da nova pastagem e que se torna altamente produtiva. (Edmundo Magela CARNEIRO, 16 de agosto 2003, informação verbal).

problemas). Portanto, a educação torna-se imprescindível para a execução do projeto de desenvolvimento sustentável proposto pelos movimentos sociais no campo. É de se perguntar se as escolas freqüentadas pelos filhos dos assentados propiciam o acesso aos conhecimentos requeridos desde a Terceira Revolução Industrial, imprescindíveis para implantação do desenvolvimento sustentável da produção familiar no campo.

1.2 A Resolução N. 01 e a Práxis dos Movimentos Sociais e Trabalhadores Rurais

O descaso com o meio rural e com a educação neste espaço que ainda é reduto do coronelismo e do exercício do poder com crueldade pelos fazendeiros, principalmente com a organização da União Democrática Ruralista (UDR), os movimentos sociais têm-se contraposto a esta organização (UDR) com a luta por reforma agrária e por uma proposta para a educação no campo. Os movimentos de trabalhadores rurais idealizam uma sociedade do futuro mais justa que a atual sem se preocuparem com o que já está instituído e propõem um novo modelo de educação, como o MST, que propõe uma sociedade socialista.

A Contag e a Fetaeg reivindicam, com base em textos legais como a Lei nº 9.394/96, a aplicação e o aperfeiçoamento das ações nelas recomendadas, tentando construir uma sociedade mais democrática, com um desenvolvimento sustentável para o meio rural, apesar de estarem inseridos numa sociedade capitalista. A Contag e a Fetaeg lutam por escola pública, gratuita e obrigatória para todos. Os assentados e seus filhos devem, juntamente com os demais trabalhadores brasileiros, lutarem pela melhoria da escola pública.

O MST promoveu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997, em Brasília, como preparação para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo,

em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (KOLLING et al., 1999, p. 13)

No I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), a representante do UNICEF propôs às entidades promotoras e às que apoiassem o desenvolvimento de um trabalho sobre a educação a partir da realidade rural, tentando entender o contexto do campo inserido em sua cultura, ressaltando “a maneira de ver e de se relacionar com o tempo e o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar a família e o trabalho”. (KOLLING et al., 1999, p. 14)

Representantes de cinco entidades - CNBB, UNICEF, UNESCO, MST e UnB - formaram a secretaria-executiva, composta por Ana Catarina Braga (UNICEF), Elfi Fenske (MST) e Israel José Nery (CNBB). Em setembro de 1997, ocorreu a primeira reunião dos membros da secretaria executiva para a preparação do calendário de atividades, do qual constam

- a) elaborar os objetivos da conferência; b) providenciar um texto-base; c) prever o cronograma, incluindo, além do evento nacional, ao longo do primeiro semestre de 1998;
- d) elaborar o orçamento com os custos de toda a conferência e a montagem de um projeto para a consecução dos recursos necessários; e) prever a infra-estrutura para o evento nacional da Coordenação Ampliada e das reuniões de treinamento de representantes dos estados em vista dos encontros estaduais no primeiro semestre de 1998, em preparação para o evento nacional da conferência. (KOLLING et al. 1999, p.15)

O consenso existente entre promotores e parceiros foi de que a educação básica do campo deve vincular-se ao projeto popular do Brasil, como um projeto de desenvolvimento do campo. A secretária executiva solicitou ao professor Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), uma reflexão sobre o assunto, o que resultou no texto intitulado “Educação no Meio Rural: por uma escola do campo”, que aborda a realidade mundial e os conceitos de agricultura familiar e camponesa. Deste texto nasce o texto-base da conferência, com a participação de Caldart (MST). Esta mobilização, com a promoção da CNBB, do MST, da UNICEF, da UNESCO e da UnB, demonstrou a articulação necessária para que ocorresse uma tomada de posição frente à educação básica do campo pelas entidades representativas dos trabalhadores rurais e pelos órgãos competentes, para instituir políticas educacionais voltadas especificamente para a educação no campo.

O Coletivo Nacional de Educação do MST é uma das entidades seguidoras das idéias de Paulo Freire, intelectual que se tornou conhecido nacionalmente e internacionalmente através de sua “Pedagogia Problematizadora”. O MST, percebendo que a pedagogia tradicional não motivava suas crianças a aprenderem, tentou descobrir uma pedagogia que despertasse o interesse do aprendiz, acreditando na metodologia freiriana de “temas geradores”. Estes temas surgem do cotidiano do acampamento ou do assentamento, procurando saber os motivos por que certos problemas existem e como se pode solucioná-los. Também preocupa-se com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem para melhorar a qualidade de vida, aprendendo e ensinando para a vida, com o envolvimento de educadores, educandos, pais e sociedade, a partir da própria história da população do campo, acampamento ou assentamento.

Nesta perspectiva, o MST tem dois projetos: um de escola itinerante, uma prática legal e legítima para os acampamentos, e outro de escola para os assentamentos, entendendo que

a comunidade do MST entende que a educação é uma ferramenta de seu projeto. Neste sentido, a função da escola não é civilizar a comunidade. É a comunidade que assume a luta pela escola que quer. E a escola assume abertamente a identidade dessa comunidade orgulhosa de pertencer ao MST, de ser “*una isla socialista*”, um exemplo para outras organizações. (MICHÍ, apud MST, 2000, p. 27-28)

Segundo o Coletivo Nacional da Educação do MST, em entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2002,

desenvolver uma Pedagogia do Campo, para o homem do campo, que resgate os valores, a solidariedade a cultura popular brasileira, onde crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciam e desenvolvem a identidade camponesa respeitando e preservando o meio em que vivemos. Educação como ferramenta de libertação, de cidadania, voltada à cooperação e a dimensão humana em todo o sentido, como prática político-pedagógico, de desenvolvimento humano.

Segundo um representante do Coletivo Nacional de Educação e da Direção do Coletivo de Educação MST/GO,

a nossa preocupação é também com a EJA. Garantir através de conquistas de escolas do

campo, a educação para crianças, adolescentes e jovens, mas também oportunizar a educação de adultos, com intuito de que nossos assentamentos e acampamentos sejam territórios livres de analfabetismo.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Ensino Fundamental dos Assentamentos de Reforma Agrária (I ENEFA) e o I Encontro Estadual de Educadores e Educadoras do Campo, de 10 a 24 de setembro de 1999, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, refletiram sobre a organização da escola, as relações sociais, a importância dos conteúdos e a didática no processo educativo. Uma das propostas mais importantes do encontro nacional foi a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional, e elaborar políticas públicas para a educação básica do campo.

A proposta de educação do MST no Estado de Goiás, diferentemente do Estado do Rio Grande do Sul, encontra-se em fase de preparação da militância para a sua implantação. Constatou-se, no assentamento Chê Guevara, que o pouco que as famílias conhecem e já discutiram sobre educação para seus filhos, em sua grande maioria rejeita a educação conscientizadora e de classe social, optando pela educação urbana, que preserva a ideologia burguesa. A rejeição à educação proposta pelo MST fica clara no depoimento de uma das mães que assim se expressou: *“eu não quero este futuro para meu filho, eu não quero que ele seja um sem-terra, eu quero a educação da cidade.”* (CARNEIRO et al. 2002, p.99)

A Contag e Fetaeg, diferentemente do MST, propõem que a educação rural materialize-se no campo através de ações educativas formais e não-formais. As ações educativas são consideradas formais no processo de escolarização e as não-formais referem-se às atividades de formação política, sindical, técnica, produtiva e comunitária. A articulação entre educação formal e não-formal, um entendimento recente, veio valorizar os conhecimentos tácitos dos assentados, tornando-os instrumento importante no processo de construção do Projeto Alternativo do Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural, que é a melhoria das condições de vida

dos trabalhadores rurais, ou seja, a operacionalização da justiça social (Contag, 2002, p. 2). Tal postura frente à valorização dos conhecimentos não formais é recente e faz parte das lutas e das conquistas dos movimentos sociais de luta pela terra, que sempre insistiram no trabalho como o princípio educativo fundamental, posto que é político, econômico, social e ideológico.

A educação rural deve estar presente na reflexão a respeito dos modelos de desenvolvimento “em curso” no campo, considerando que a escola pública assume um papel importante na constituição ou na negação desses modelos e, ainda, na sistematização das experiências vivenciadas no campo em relação aos agricultores assentados ou não.

A escola rural deverá contribuir para a construção de “um projeto de sustentabilidade”, construindo a cidadania do homem do campo, para que possa participar com vez e voz na formulação das políticas públicas (econômicas, educacionais, sociais, culturais, agrícolas, agrárias, entre outras) e que possa também construir a memória coletiva de sua comunidade, respeitando a diversidade coletiva de cada comunidade, combatendo a discriminação, os preconceitos e as desigualdades culturais de gênero, raça, etnia, geração e, ainda, identificando as potencialidades e as possibilidades existentes no município onde estão assentados.

A Contag vê a educação como processo de emancipação do ser humano, porém enraizada em elementos culturais que libertam, que fazem de homens e mulheres atores sociais, com auto-estima, valorizando a coletividade e incentivando-a a “olhar para trás”, construindo a memória, e a “olhar para a frente”, elaborando um projeto mediante suas ações e práticas sociais. (PDOERB, 2001, p. 6)

No cenário mundial contemporâneo, as políticas públicas são centralizadas, mas sua operacionalização muitas vezes é descentralizada. Neste sentido, o poder local tem grande importância na implementação das políticas públicas e podem ser elaboradas propostas de intervenção em nível local. Neste contexto, a Contag entende o desenvolvimento local como

o resultado da ação articulada do conjunto dos diversos agentes sociais, culturais, políticos e econômicos, públicos ou privados existentes numa determinada região, na construção de um projeto estratégico, que orienta as suas ações a longo prazo (MAGALHÃES; BITTENCOURT, apud Contag, 2001, p. 7); o conhecimento das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que ocorrem nesse espaço e sua articulação com o projeto global tornam-se fundamentais na construção de uma nova cultura e de ações voltadas para potencializar outra lógica de desenvolvimento. (CONTAG, 2002, p. 7)

Para que este desenvolvimento ocorra, é necessário conhecer a realidade e as dinâmicas no meio rural e como se articulam com o projeto brasileiro e o mundial, sendo necessária uma escola que seja o instrumento central de articulação entre a educação e o trabalho, com uma concepção político-pedagógica que envolva professores, alunos e comunidade como sujeitos da ação educativa.

É imprescindível eliminar a discriminação social que prevalece ao longo da história da educação brasileira, em especial com relação à população rural, democratizar a cultura e, ao mesmo tempo, desencadear um processo humanizador que contribua para a construção de uma sociedade democrática, que concretize a igualdade de gênero, de geração e a preservação ambiental.

Além disso, é preciso socializar as informações que são fundamentais para a formação de opiniões e de valores individuais e coletivos, como também para o rompimento deste conservadorismo da escola. Porém, é só “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva que os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais”. (FREIRE, 1975, p.108)

Neste sentido, a educação não pode ser vista apenas como instrumento de garantia das condições econômicas; é preciso também pensar em torná-la um dos instrumentos de transformação da realidade, exercendo assim uma enorme influência positiva nas relações sociais, seja em qual for o modelo de sociedade.

Para a Contag, os princípios da educação do campo para escola rural devem incorporar em sua concepção e em sua prática princípios que respeitam os valores camponeses e também avancem na construção do desenvolvimento ambiental. Para tal, estes princípios devem deixar clara qual a ética, a política, a estética, o projeto

pedagógico, a metodologia da pesquisa, a preservação e a sustentabilidade ambiental em que a escola do e no campo irá se pautar na tentativa de contribuir para a valorização das pessoas e da escola do campo.

A educação, também deve integrar as pessoas ao processo de produção social do conhecimento e ao mesmo tempo torná-las conhecedoras dos diferentes saberes existentes na sociedade, seja aqueles da classe dominante, seja da classe dominada, ou ainda seja do meio urbano, seja do rural, exigindo, entretanto, que no processo de ensino-aprendizagem não se esqueça de apontar o lugar que o homem do campo ocupa no próprio campo, na cidade e no mundo, para que a maioria dos trabalhadores rurais tome consciência da importante função social que desempenha na produção de riqueza não só para si, mas para a sociedade.

Estes princípios fundamentaram o processo de elaboração das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, com intuito de conseguir que estejam presentes em todas as ações educativas, seja no campo, seja na cidade. A escola, nesta perspectiva, é entendida como um dos instrumentos para o exercício da cidadania e ao mesmo tempo volta-se para o processo de construção do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural proposto pelos movimentos sociais dos trabalhadores rurais.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Operacionais são orientações de “normas políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino municipal, estadual e federal” (CONTAG, 2002, p. 9). Além disso, as Diretrizes Operacionais passaram a ocupar um lugar de destaque dentro das políticas educacionais brasileiras quando se instalou um processo de debates com a participação de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo.

Ocorreu, pela primeira vez na história brasileira, a elaboração de políticas educacionais específicas para as escolas do campo, reconhecendo ser a maneira de viver da população rural diferente da população urbana e ao mesmo tempo

reconhecendo o modo próprio de vida social. O espaço do campo passa a ser considerado como um dos elementos essenciais para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã. A cidadania precisa ser exercida para definir procedimentos relativos e garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível médio. (CONTAG, 2002)

A Contag, neste documento, denominado “Texto Orientador da Discussão sobre a Educação do Campo”, aponta os elementos essenciais das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do Campo que devem orientar a escola no debate sobre a proposta pedagógica, a organização curricular, a gestão escolar, a organização e a estrutura escolar.

Art. 4º - afirma que o projeto institucional deve articular as experiências educacionais existentes e direcionar os estudos para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º - enfoca o respeito às diferentes experiências pedagógicas formais e não-formais que vêm sendo desenvolvidas nas áreas rurais, bem como suas contribuições na elaboração de uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade das populações rurais, desenvolvidas e avaliadas com base nas orientações das diretrizes curriculares nacional. (CONTAG, 2002, p. 10)

Para discutir a gestão escolar, a Contag elegeu os artigos 10 e 11, que tratam do processo de autonomia e de democracia administrativa, buscando o envolvimento das famílias, dos alunos, dos professores e dos movimentos sociais. Nestes artigos está explícito o projeto institucional das escolas do campo, e neles o artigo 14 da LDB e o parágrafo 1º da Carta Magna são retomados, no sentido de ressaltar as diversas relações sociais democráticas que deverão ser estabelecidas no interior e fora da escola.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14, da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º, do artigo 1º, da Carta Magna, contribuirão

diretamente:

I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (Resolução n. 1, CNE/CEB, 2002, p. 32)

Estes dois artigos, para a Contag, explicitam com clareza as relações sociais que devem ocorrer na dinâmica da escola rural, ao mostrarem a necessidade de articular os princípios definidos nas Diretrizes Operacionais à realidade da comunidade rural em que a escola está inserida, englobando todas as categorias no processo de construção do seu próprio projeto político-pedagógico e do seu regimento escolar, formando colegiados para administrar financeira e politicamente a escola. A Contag recomenda também a observação dos diferentes sujeitos que participam do processo educativo e da equipe escolar que, através da coordenação pedagógica, deve contribuir para o enriquecimento do trabalho educativo desenvolvido na escola e, assim construir um coletivo de educadores que esteja permanentemente pensando no processo de ensino-aprendizagem no campo, o que até o momento não foi possível de ser concretizado.

A Contag, ao discutir a organização e a estrutura escolar, respalda-se no texto da lei, mesmo quando existe necessidade de questionar a organização e a estrutura escolar pelos trabalhadores rurais. Principalmente quando as Diretrizes Operacionais afirmam:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Parágrafo 1º - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

Parágrafo 2º – As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas

as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (Resolução n. 1, CNE/CEB, 2002, p. 32)

Para a Contag, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo tornam-se de maior importância quando o seu artigo 6º reconhece a responsabilidade, em regime de colaboração, da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em especial dos Estados, para garantir as condições necessárias para a implementação da escola no e do campo.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Resolução n.1, CNE/CEB, 2002, p. 32)

A formação do professorado deve se dar na perspectiva de sua profissionalização docente, que compreende o direito à formação inicial em todos os níveis em processo de formação continuada em serviço, possibilitando que esses profissionais atuem com eficiência no campo e na cidade, pois o problema da qualificação, é mais grave no campo que têm 228.946 professores atuando de 1ª a 4ª série, sendo que destes, 55.161 possuem apenas o 1º grau, o que representa 24,09% do total de professores que atuam no campo. No artigo 12, parágrafo único, fica assegurada “a responsabilidade dos sistemas de ensino pela formação inicial e continuada do professorado”. (Contag, 2002, p. 12)

Quanto ao financiamento da educação nas escolas do campo, fica determinado o previsto na LDB 9.394/96 que

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei n. 9424/96 – será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. (RESOLUÇÃO-CNE/CEB,

2002, p. 32)

Art. 15. No cumprimento do disposto no parágrafo 2º, do artigo 2º, da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o poder público levará em consideração:

I – as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB. (Resolução n. 1, CNE/CEB, 2002, p. 32)

Vários movimentos sociais dos trabalhadores rurais estão começando a pensar as estratégias para aplicação da Lei de Diretrizes Operacionais da Educação do Campo depois da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Os movimentos sociais rurais que as defendem reúnem-se para debaterem estratégias de operacionalização destas diretrizes, demonstrando como é importante que educação e trabalho sejam articulados com um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável não só para o meio rural, mas para o urbano e para o mundo.

Estas diretrizes exigem do Estado brasileiro a democratização do acesso e da permanência no ensino, o que não ocorreu ainda e, segundo Saviani (2000, p. 7), “o Estado brasileiro não se revelou ainda capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.” Se o ensino ainda não foi democratizado no Brasil, será possível democratizá-lo para as populações dos assentamentos?

Este texto, orientador da discussão sobre a educação do campo, foi elaborado pela Contag, e deixa clara sua proposta de educação, tendo sido distribuído na

“Oficina Nacional de Educação Rural”, nos dias 4 e 5 de julho de 2002, e na “Semana Nacional de Debate sobre Educação Básica do Campo”, realizada no período de 13 a 17 de junho de 2002. O texto vem no sentido de descobrir procedimentos para materializar estas propostas. Entretanto, as propostas de educação para o homem do campo, tanto do MST como da Contag/Fetaeg, são desconhecidas pela maioria da população dos assentamentos, das escolas e dos professores.

Pode-se entender que a luta assumida pelos movimentos sociais como uma práxis, principalmente com relação ao conteúdo que consta nas Diretrizes Operacionais aprovadas, é discutido de imediato com uma parcela dita “representativa dos movimentos sociais rurais”, mas a maioria dos professores que trabalha nas escolas rurais e urbanas desconhece a existência e o significado das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Este desconhecimento dos professores deixa claro que existe uma distância entre a LDB 9394/96 e a Resolução de 03 de abril de 2002. Esta distância torna-se mais assustadora entre a legislação e as práticas de ensino para o homem do campo quando as políticas educacionais, no que se refere especificamente ao calendário e às condições de estudo das crianças, são desrespeitadas e as leis não são cumpridas, ou seja, não são aplicadas, ficando apenas no papel, caracterizando-se como “letras mortas”.

2 AS LUTAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Compreender e conceituar os movimentos sociais¹⁷ como processo histórico das ações coletivas¹⁸ impõe desafios teóricos, e a compreensão da realidade atual que se pretende enfrentar. Este enfrentamento se faz necessário, pois os dois casos em estudo - os assentamentos Chê Guevara e São Domingos - focados na luta pela terra e por educação, inserem-se nos movimentos sociais (de classe), que buscam a produção e a reprodução das condições materiais imprescindíveis à existência dos homens, mulheres e crianças que habitam os assentamentos.

É no sentido de se debruçar sobre a questão do

trabalho como princípio educativo e da pedagogia das lutas dos movimentos como produto da dinâmica das relações sociais que se buscará compreender a constituição do ser social participante dos movimentos de luta pela Reforma Agrária e por acesso à educação formal, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96, com relação às especificidades da educação. (CARNEIRO, 2001, p. 285)

Inicialmente, a preocupação será apontar algumas características exclusivas dos movimentos sociais que, segundo alguns estudiosos, como Chazel (1995, p.288),

são fundamentalmente portadores de um protesto; esse protesto está na base do empreendimento coletivo que constitui e é através dele que procuram conseguir mudanças; (...) porém mais ainda talvez porque a lógica do protesto de que são portadores leva-os quase inevitavelmente a uma confrontação com as autoridades públicas,

dificultando, assim, identificar quando um movimento social começa e termina, pois estes movimentos não estão, necessariamente voltados para a inovação e podem ter

¹⁷ A partir de 1960, nos Estados Unidos, e após 1968, na Europa, multiplicaram-se os estudos teóricos na tentativa de compreender as novas características prescritas no cotidiano das ações coletivas, que passaram a ser denominados por vários autores de “novos movimentos sociais”, deixando de serem vistos apenas como manifestações secundárias dos conflitos de classes, preocupados em perceber os movimentos em sua especificidade.

¹⁸ Ação coletiva é o esforço mútuo e simultâneo de pessoas ou grupos de pessoas com o intuito de mudar, temporária ou permanentemente, o estado de um sujeito ou objeto. (FAIRCHILD, 1960). Da definição de ação coletiva é possível deduzir que, mesmo toda ação social sendo coletiva, nem todo coletivo é social. A ação social requer interação dos membros de um conjunto. (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, FGV/MEC, p. 8).

como objetivo o restabelecimento de uma determinada ordem.

Chazel (1995, p. 291) entende movimento social como “um empreendimento coletivo de protesto e de contestação que visa a impor mudanças de importância variável, na estrutura social e/ou política, através do recurso freqüente, mas não necessariamente exclusivo de meios não-institucionalizados.”

Para Melucci (1989, p. 57), os movimentos sociais precisam ser entendidos diferentemente de outros fatos sociais como delinqüência, reivindicações organizadas, comportamento agregado e define “analiticamente um movimento com uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito e (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação.”

Na tentativa de imaginar uma sociedade do futuro, Touraine (1989) afasta-se da organização social e funcional existente, para criar um esquema de análise que proporcione alternativas para a realidade social. Afirma ainda que é preciso entender a natureza dos conflitos sociais numa sociedade pós-industrial na qual os conflitos são generalizados, em decorrência do desaparecimento do *sagrado* (as classes sociais) e do *tradicional* (a sociedade industrial). Esclarece também que a ação coletiva e as diferentes formas de luta exigem uma ligação direta com a base social, surgindo grupos autônomos, com objetivos diversos, de decisões descentralizadas.

Continuando sua análise sobre os movimentos sociais Touraine (1989) afirma que eles enfraquecem os partidos políticos, que passam a ser secundários no processo de mudança da sociedade pós-industrial, apesar de isto não significar o enfraquecimento nem o fortalecimento do sistema político. No entanto, os conflitos considerados fundamentais para a sociedade moderna situavam-se no setor do trabalho e na soberania política da nação. Touraine (1989) entende que os conflitos de cunho econômico na sociedade pós-industrial, não são fundamentais, pois na sociedade pós-industrial os conflitos ocorrem em função da eficiência econômica/técnica e de novos valores transmitidos. Portanto, os conflitos de cunho econômico de classe deixam de se constituírem em centro. Ridenti (2001, p. 29-30), discordando de Touraine (1989),

lembra que

não se pode entender uma dimensão do real sem fazer sua relação com o conjunto, de modo que “o político”, “o econômico” e “o ideológico” são indissociáveis na análise, incompreensíveis em si mesmos. O realce dado às relações econômicas deve ser entendido no sentido de que apenas relações jurídicas, políticas ou ideológicas não sustentam a vida de ninguém. Tais relações podem até “desempenhar o papel principal” em determinadas sociedades, mas só são compreensíveis se referidas ao modo pelo qual os homens relacionam-se entre si para produzir, para “ganhar a vida”.

Ridenti (2001), ao afirmar que as relações sociais só serão compreensíveis se forem relacionadas ao modo como os homens produzem para “ganhar a vida”, concorda com Touraine (1989), quando este afirma que, na sociedade pós-industrial, a gestão e o controle social passam a administrar as pessoas, pois o poder e a dominação têm seu fundamento na produção e na sociabilidade do capital. As forças de oposição ao poder de dominação, tais como mulheres e negros, apresentam-se como minorias no cenário político, embora constituam maioria populacional. Neste sentido, o aparelho de gestão é legitimado pela naturalização dos problemas sociais e cresce a importância das instituições na “gestão dos sistemas técnico-sociais, e a integração social torna-se instrumento essencial de poder” (TOURAINÉ, 1989, p. 12). Entretanto, esta integração social acontece nos movimentos sociais de baixo para cima e estes constituem-se em formas de resistência à integração social que contraria suas reivindicações.

Na sociedade pós-industrial, segundo Touraine (1989, p. 14), a questão da ideologia volta a ser questionada, pois as medidas de controle são sutis, a marginalidade não aparece, ambas ocultas pela imagem social de normalidade e de centralidade, e muitas vezes grupos antes marginalizados, como o Movimento dos Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás (Fetaeg)¹⁹, lutam para impor suas regras, atitude antes considerada como “de responsabilidade” dos partidos e sindicatos, e na atualidade têm que criar novos

¹⁹ A Fetaeg congrega 95 sindicatos de trabalhadores rurais de Goiás e o MST é um movimento social independente.

caminhos e regras a serem seguidos para vencer a naturalização da miséria, do desemprego, da exclusão social, fruto das políticas neoliberais.

Nesta linha de raciocínio, para Touraine (1989), as forças de oposição não podem ser consideradas como forças de um novo poder, com características definidas. A classe proletária não poderá ser considerada como “um novo tipo de dirigente” na sociedade pós-industrial e globalizada, cujos conflitos de classe são ocultados e não são considerados instrumentos de mudanças históricas para esta sociedade. Touraine (1989) ainda diz que as forças de resistência e de defesa não dispõem mais de capacidade de contra-ofensiva, como nos séculos XIX e XX, caracterizando-se apenas como uma situação conflitual, minimizada e naturalizada como luta de classes na sociedade capitalista, isto porque o trabalho social perdeu sua centralidade.

Na análise realizada por Touraine (1989), fica claro seu entendimento sobre as ações coletivas na sociedade industrial e as novas características da sociedade pós-industrial quando define que, antes, os grupos eram levados à contra-ofensiva por uma classe dirigente e pela elite política e ideológica. A mobilização coletiva permitia que um país ultrapassasse os obstáculos estruturais que se opunham ao seu progresso, particularmente nos países dependentes.

Esse raciocínio significa que é possível que, na sociedade pós-industrial, a natureza dos conflitos sociais tenha mudado, as classes exploradas em seus movimentos sociais não possuam mais forças para mudar a ordem estabelecida e os novos movimentos sociais não sejam de transformação da estrutura vigente, todavia contribuam para mudanças significativas no poder político.

Touraine (1989), entende que a unidade dos movimentos de oposição representa uma atitude de contestação e seu princípio é sua ação crítica, que acontece no contexto das relações sociais. “A ação propriamente política”, como um mecanismo mais positivo de unificação, é a separação entre o movimento social e o partido político. Apesar de se organizarem dentro de uma estratégia política de transformação, são, porém, e serão cada vez mais, independentes, e suas formas de ação dependerão

cada vez mais das características do sistema político vigente. Como exemplo, pode-se citar as diferentes ações sociais empreendidas pelo MST e pela Fetaeg por reforma agrária e educação do campo.

Esses “novos”²⁰ movimentos sociais não se têm dispersado estrategicamente dos seus objetivos, que são políticos e instrumentais; a função é de oposição e manifestação; são portadores de um sentido global, da imagem da sociedade, não sendo fechados nem limitados ao mundo das reivindicações e das reformas, porém lutam como grupos humanos para proverem sua subsistência, sem se preocuparem com a mudança do modelo econômico, seja ele capitalista seja socialista. Entretanto, nos regimes autoritários, estes movimentos podem ser confundidos com comportamentos marginais ou desvios de comportamento.

Apesar de diversos autores, como Touraine (1989), Melucci (1989) e Vigevani (1989), denominarem de “novos” movimentos sociais, para outros autores, como Frank; Fuentes (1989), estes movimentos não são novos; apenas apresentam “algumas características novas”.

Ao discordarem da tese dos novos movimentos sociais, Frank; Fuentes

²⁰ Movimentos sociais novos e velhos são os movimentos da sociedade civil que se caracterizam pela incorporação da crença no fim da centralidade do trabalho na vida social. Esta perspectiva é compartilhada, em um primeiro olhar, de forma paradoxal, pelos neoliberais e pelos críticos da sociedade do trabalho, (...) em decorrência da ressignificação do conceito de sociedade civil; é que seu *locus* encontra-se desvinculado da dimensão econômico-social. (...). Assim, os novos movimentos sociais, em especial as organizações não governamentais (ONG), indicam novas identidades, valores e interesses capazes de articular subjetividades como a etnia, o gênero, a opção sexual, a religião, a nacionalidade, o meio ambiente, entre outros. (...) Este pensamento institui uma forte dicotomia (passado versus futuro) entre, de uma parte, os movimentos sociais organizados relacionados com o trabalho e, de outra parte, os novos movimentos sociais. Os primeiros adotam categorias e conceitos totalizantes, buscam soluções sistêmicas que implicam ruptura com o modo de produção capitalista. Os últimos, ao contrário, são pragmáticos e pouco ideológicos. Os movimentos realmente novos buscam mudanças pontuais, concretas, nas políticas de governo (um processo denominado de focalização), não aspirando, felizmente, a mudança capaz de levar à rupturas. Outros aspectos igualmente elogiável, ainda na óptica dominante, é que estes movimentos muitas vezes se colocam na condição de “parceiros” do Estado na implementação de determinadas políticas, contribuindo, desta forma, para a despolitização das mesmas e, por conseguintes, para o desmantelamento do ineficiente Estado Keynesiano. A sociedade, nesta concepção, é apenas um conjunto de grupos de interesse desprovidos de qualquer identidade capaz de articular uma transformação global; ao contrário, os valores unificadores são os mesmos da empresa capitalista: flexibilidade, competitividade etc. (LEHER, 2001, p.161-162)

(1989) apontam as principais características destes movimentos: situações novas e temporais; mobilização individual e coletiva contra as privatizações; busca de sobrevivência e identidade; força política e organizativa com importância conjuntural; composição de classe diferenciada; autonomia - quando escrevem seus próprios roteiros, na maioria defensivos, buscando uma ordem melhor do que a ofensiva e transformadora da ordem estabelecida; formação de alianças entre si ou com outros movimentos e, também, relação de conflito no avançar do movimento.

Nessa perspectiva, é importante contextualizar os movimentos sociais para entender o que os originou; como foi o seu desenrolar e quais as suas contribuições para a sociedade.

Os movimentos “clássicos” da classe trabalhadora e das categorias sindicais aconteceram durante muito tempo e surgiram no século XIX. Mesmo com estes movimentos sociais existindo a bastante tempo e com o aparecimento de formas diferentes de exploração do capitalismo industrial, estes movimentos sempre apresentaram características de transitoriedade. No entanto, entende-se que existem outros movimentos (de longa duração) que são considerados “novos” (feministas, camponeses, conflitos étnicos, nacionais), apesar de alguns já existirem desde o século XII e permanecerem como problemas sociais, mesmo que tenha havido o avanço do capitalismo industrial e que vários movimentos sociais tenham se convertido em forma de resistência e transformação social, como os movimentos por reforma agrária.

Nesta perspectiva, só os movimentos sociais ecológicos/verdes e os pacifistas podem ser considerados novos, pois foram gerados recentemente, na nova direção dada ao avanço do capitalismo mundial. Portanto, os movimentos sociais podem ser considerados como um espaço para ampliar, aprofundar e, se possível, redefinir “a democracia tradicional do Estado político e a democracia econômica, para uma democracia civil, numa sociedade civil.” (FRANK; FUENTES, 1989, p. 20)

No entre guerras, 1915 a 1945, os movimentos sociais na Alemanha, Inglaterra e França conquistaram espaço, fortaleceram-se e reapareceram no momento

atual de crise econômica, social, política, cultural e ideológica. Assim, é na dialética dos movimentos sociais que se desvendam sua natureza e seus objetivos que, nos momentos de recessão econômica, tornam-se mais ofensivos, progressistas e socialmente responsáveis, em decorrência da perda de direitos que garantem a sobrevivência e a identidade dos povos.

Para que isto ocorra, é necessário que seus membros estejam pensando em exercitar sua autonomia, buscando valores atemporais e universais existentes na nação ou na sociedade real. Fica, assim, caracterizada uma crise política e econômica em nível mundial, agravando a privação econômica, política, cultural e a perda de identidade de milhões de pessoas (FRANK; FUENTES, 1989). Nestes momentos, se o governo não toma providências para resolver os problemas sociais, em decorrência da crise mundial, perde a confiança popular no Estado-Nação.

O fundamental não é caracterizar um movimento social como novo ou velho, mas perceber a importância desse movimento na formação de seus participantes, na sua dinâmica, e desenvolver o sentido de solidariedade e de ação coletiva, constituindo uma cidadania que não permita a injustiça social e a opressão, a concentração de renda, o baixo nível de escolaridade nem a má qualidade de ensino para as pessoas de baixo poder aquisitivo.

Em decorrência da opressão, alguns movimentos sociais surgem na clandestinidade, pela sua natureza de resistência do trabalhador contra o Estado ou contra as relações sociais de exploração existentes no processo de produção na sociedade capitalista. Sua origem, sua natureza e seu papel permitem afirmar, no cenário da história das sociedades capitalistas da América Latina, que os movimentos sociais constituem-se de forma mais vigorosa quando a sociedade civil é dominada por regimes autoritários, como, por exemplo, nas ditaduras militares.

Para Ammann (1991, p. 22), o conceito de movimentos sociais fundamenta-se nas contradições específicas da realidade e inclui-se na categoria dos processos de contestação; portanto, “movimento social é uma ação coletiva de caráter contestador,

no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade.”²¹

Os movimentos sociais continuaram surgindo em épocas e locais específicos, pois foram/são delimitados por circunstâncias concretas de tempo e espaço, durante o processo de industrialização.

Segundo Carneiro (2001, p. 290), a luta por

reforma agrária é uma luta social secular por acesso ao trabalho, via acesso à terra, cuja alternativa é uma política agrária que promova o desenvolvimento sustentável, ou seja, que proporcione a propriedade da terra para quem nela produz, para que se viva com dignidade no campo.

Os trabalhadores rurais no contexto do capitalismo, modo de produção que regula as relações sociais de produção e a propriedade privada, tanto na cidade quanto no campo, têm organizado diversas formas de luta contra a sociabilidade do capital. O movimento social será aqui compreendido como processo de luta social de classe, quer de contestação, quer de preservação da organização da produção capitalista.

Ressalta-se que os movimentos sociais dos trabalhadores rurais decorrem da crescente exclusão social, ou seja, do contingente cada vez maior de desempregados e subempregados que compõem o crescente exército de reserva de força de trabalho²², agravado pelas políticas neoliberais.²³

Nesta linha de raciocínio, pode-se afirmar que, na história de vida destes

²¹ O conceito de movimento social, segundo Ammann (1991) parte do princípio de que “é a contestação o elemento constitutivo dos movimentos sociais; os movimentos sociais contestam determinadas relações sociais, no contexto das relações de produção; os protagonistas podem ser classes sociais, etnias, partidos políticos, religiões etc; nem todo movimento social tem caráter de classe; nem todo movimento social luta pelo poder; os objetivos dos movimentos sociais podem ser a transformação ou, contrariamente, a preservação de relações sociais dadas, quando as mesmas se encontram ameaçadas.”

²² A força de trabalho deve ser diferenciada do trabalho, que é o exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias e de acrescentar-lhes valor. (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA, 1988, p. 156)

²³ Segundo Anderson (1998, p. 9), “pode-se definir o neoliberalismo como fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.

trabalhadores rurais, “(re)ações, (re)organizações e lutas coletivas pela terra, (re)surgem na forma de movimentos sociais” Carneiro (2001, p. 290) e que a luta pela terra é a busca da sobrevivência através da conquista de acesso ao trabalho pelos movimentos sociais no campo.

Pessoa (1999, p. 111) afirma que esses movimentos sociais são fruto “do seu próprio processo (histórico) de exclusão”. Nesta perspectiva, Carneiro (2001, p. 290) ressalta o caráter educativo das lutas dos movimentos sociais rurais, tem de ser percebido pelo

seu potencial reivindicatório e socializador de formação de consciência crítica e política, cujos resultados são diferenciados por comportarem inúmeros e diversificados segmentos dos trabalhadores rurais e organizações (CPT, Sindicalismos, MST, parceiros, arrendatários, posseiros, desempregados/bóias-frias etc), que coletivamente têm buscado construir uma outra identidade de inserção social.

A resistência dos trabalhadores rurais tem demonstrado que não mais acreditam no processo natural e eterno de exploração capitalista. É neste sentido que, para os movimentos sociais rurais, a única maneira de se contrapor ao que está instituído pelo Estado burguês²⁴ é através das lutas sociais por reforma agrária, que se iniciam com os acampamentos e os assentamentos, ou seja, com a conquista de um pedaço de terra, objetivando a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais.

A luta pela terra é uma das saídas encontradas pelos trabalhadores, principalmente pelos desqualificados e desempregados, para continuar acreditando que um dia poderão estar inseridos no processo de produção e conquistar uma vida melhor para sua família, principalmente para seus filhos. As práticas sociais desencadeadas pelo MST e pela Fetaeg, na luta contínua pela posse da terra, também desenvolvem uma pedagogia própria de “sua classe social, com linguagem própria” (CARNEIRO, 2001, p. 296), uma percepção de mundo diferente da percepção de mundo elaborada

²⁴ Na realidade, o Estado burguês, enquanto elemento de mistificação das relações de desigualdade e do antagonismo de classes, é um instrumento das classes proprietárias, que o utilizam para assegurar-se do monopólio do poder econômico e político-jurídico organizado para manter a opressão e a exploração da maioria da população: as classes trabalhadoras. (COSTA, 1998, p. 132)

pelo projeto burguês.

No processo das lutas sociais por terra, moradia, saúde, educação e trabalho, o conflito está na relação de poder existente entre o Estado e a classe em luta. A negação, por parte do Estado, dos direitos sociais às classes e/ou aos cidadãos²⁵ possibilita a busca da humanização pelos agentes sociais transformadores, sendo este um dos princípios mais importantes da pedagogia dos movimentos sociais que ainda lutam para a obtenção e o controle dos recursos públicos e financeiros como também pela sua aplicação na concretização da reforma agrária. (ARROYO, 1999)

A luta por reforma agrária tem como objetivo construir um novo “contrato social”, no qual o Estado não pode privilegiar somente a grande propriedade e o latifúndio, devendo também assegurar a criação de um espaço para o desenvolvimento da agricultura familiar. Este espaço materializa-se no apoio às lutas dos movimentos sociais rurais (MST, Fetaeg e outros) por acesso a terra e pela melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais, através dos assentamentos.

Este novo “contrato social” fundamenta-se nas práticas sociais de luta dos trabalhadores rurais, que pretendem acabar com o desperdício de terras de latifúndios improdutivos e garantir o acesso de produtores sem-terra ou de excluídos do processo produtivo nas periferias das cidades, em função do êxodo rural que vem ocorrendo há várias décadas. Neste contrato, a luta objetiva que “os projetos de assentamentos [sejam percebidos], como um conjunto de relações sociais complexas, envolvendo organização e gerenciamento, produção e comercialização, cultura e educação.” (MEDEIROS, apud CARNEIRO, 2001, p. 297)

A Fetaeg, representante dos sindicatos dos trabalhadores rurais, e o MST, movimento social independente, consideram o trabalho como centralidade do processo educativo e estão contribuindo para a reflexão político-pedagógica sobre uma educação para o campo que, a partir das práticas já existentes entre os trabalhadores

²⁵ Cidadão é o natural ou o morador de uma cidade, o habitante das cidades antigas ou Estados modernos, que é sujeito de direitos públicos e que, ao exercê-los, intervém no governo do país. (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986, p. 177)

rurais, “projeta novas possibilidades, incluindo técnicas e tecnologias do saber dos especialistas, que resultem em novo amálgama de conhecimentos.” (CARNEIRO, 2001, p. 297)

A educação constitui um direito imprescindível na atualidade para prover a produção de subsistência no campo, dado que o mercado é competitivo e a produção agrícola, intensiva de capital.”²⁶

2.1 Os Movimentos Sociais e a Educação

Para a construção de um conhecimento que expresse os interesses sociais da sociedade civil, a partir de 1980 começa a articulação de alguns educadores (cidade e campo) por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Faz parte desta luta o acesso à escola pública no Brasil, que tem sido historicamente a luta por uma educação que “em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo.” (LEITE, 1999, p. 53)

A educação é um dos instrumentos principais de qualificação da força de trabalho e na atualidade constitui um requisito imprescindível à sobrevivência no campo, já que a agricultura é intensiva de capital, o que significa a necessidade de acesso a conhecimentos específicos, desde a seleção de variedades de sementes, o manejo de maquinário sofisticado, a utilização correta de inseticidas/herbicidas, o controle de pragas, até a conquista de mercados e de nichos de mercado. Portanto, a luta por acesso à educação faz-se necessária para superar a situação de exclusão sócio-econômico-política e cultural em que foi mantido o homem do campo no Brasil.

Essa necessidade é apontada também para o homem da cidade no momento em que o movimento dos educadores brasileiros, constituído pela maioria dos

²⁶ Produção intensiva de capital é a produção no campo que utiliza as modernas tecnologias nas quais a ciência é meio de produção.

educadores, preocupou-se em avaliar e propor diretrizes para a educação brasileira (cidade e campo). Entende-se, assim, que a LDB 9.394/96 deveria ser decorrência dos problemas educacionais detectados na prática educativa desenvolvida pelos educadores em sala de aula e na luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, tanto na cidade quanto no campo. Entretanto, tal legislação não significou a conquista e o respeito às propostas defendidas pela maioria dos educadores, pois o Projeto Coletivo discutido pelo movimento social dos educadores denominado Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, tendo como relator o deputado Jorge Hage foi substituído pelo Projeto Darcy Ribeiro.

Mesmo assim, a LDB 9.394/96 significou um momento na história da educação brasileira em que os educadores retomaram a participação política, preocupados em elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fruto de um amplo debate nacional, envolvendo o campo e a cidade nas discussões sobre a educação brasileira.

A aprovação da LDB 9.394/96 não provocou uma revolução na educação brasileira, entretanto seu processo de aprovação contribuiu para constituir relações estruturais diferentes das existentes anteriormente, criando expectativas “de reforma e de inovação educacional”. A existência dessas novas relações estruturais depende do contexto histórico-social em que foram elaboradas as concepções de sociedade, de Estado e de educação dos autores sociais que participaram como representantes do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros segmentos sociais e também como articulam seus interesses, suas estratégias, seus mecanismos de controle social, definindo a organização das instituições sociais. (PINO, 1998)

Percebeu-se que, durante a década de 1990,

as posições no campo educacional, longe de se tornarem mais convergentes, tornaram-se mais embaralhadas. Elas convergem apenas na identificação da existência da crise dos sistemas e das políticas educacionais. Divergem na análise dos encaminhamentos das soluções e práticas sociais. (PINO, 1998, p. 20)

A tramitação do Projeto-Lei gerou vários substitutivos, demonstrando as

divergências de interesses expressas antes e durante o acontecer das diversas audiências públicas na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, com a participação de cerca de 40 entidades nacionais do campo educacional, órgãos do governo federal, pesquisadores das universidades, centros de pesquisas e deputados. Foram apresentadas várias emendas nesse processo de elaboração do Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988 através de negociações com representantes do Colégio de Líderes do Governo e com o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB. (PINO, 1998, p. 21)

Assim foram

oito anos de trama legislativa e ingerência do Executivo conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e seus substitutivos apresentados à Câmara Federal e defendidos pelos educadores. Esse anteprojeto teve como ponto de partida os princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira da Educação – CBE de 1986, no intuito de subsidiar a Constituinte Nacional, com relação às políticas educacionais. Nessa ocasião, com a Carta de Goiânia e depois na V CBE em 1988, com a Declaração de Brasília, elegeu-se como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse “a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social”. Este eixo norteou a elaboração do projeto de LDB nº 1.258-C/88 defendido pelo movimento social denominado Fórum em Defesa da Escola Pública. (BRZEZINSKI, 1998, p. 13)

Após um projeto ser aprovado na Câmara dos Deputados ele é encaminhado ao Senado, inaugurando um novo momento, ou seja, uma segunda etapa na luta por uma educação de qualidade. O Projeto-Lei da Câmara (PLC) recebeu no Senado o nº 101/1993 e o relator indicado foi o senador Cid Sabóia, que manteve “as mesmas características de sua constituição na Câmara” durante o processo de tramitação e também procurou ouvir todos os atores sociais (partidos políticos, governo, educadores, pesquisadores e o Fórum), tentando tornar possível detectar e “construir consensos em torno das divergências”, para que o projeto nº 101/1993 da Câmara se aperfeiçoasse e fosse aceito e aprovado por todos os atores sociais envolvidos no PLC. Entretanto, a existência de dois projetos no Senado, um da Câmara, o PLC 101/1993, e outro de autoria do senador Darcy Ribeiro, o Projeto Lei nº 67, registrado em maio de

1992, e as críticas recebidas ao PLC, o relator Cid Sabóia apresentou o substitutivo nº 250, aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao plenário do senado em 12 de dezembro de 1994.

Com as eleições realizadas em 1994 e nova legislatura se iniciando só em janeiro de 1995, o poder Executivo e Legislativo foram recompostos com

um cenário político distinto onde foram tecidas novas articulações e constelações de forças, mudando as dinâmicas e as relações sociais, os mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da sociedade, no campo social. Este espaço foi recortado por ideologias e novas concepções da educação e de suas relações (com a sociedade, a cultura, a economia e com um modelo de Estado distinto), que passaram a ser dominantes e rearticuladoras das posições dos atores políticos e do governo, dando visibilidade a novos grupos sociais, enquanto ao Fórum foi sendo retirada a sua legitimidade naquele espaço social. (PINO, 1998, p. 22)

Nesse cenário, a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso significou uma nova aliança de centro-direita, tendo os partidos políticos PFL e PSDB como os articuladores desta aliança. No processo de tramitação e com as audiências públicas, foram se desvendando as posições e a dinâmica da elaboração de um novo projeto nas estratégias e mecanismos utilizados pelas membros dos partidos da aliança de centro-direita. Na última audiência pública, realizada em 22 de março de 1995, as entidades que faziam parte do Fórum foram convidadas, entretanto sem representá-lo, ficando esfacelada a representação da maioria dos educadores. Esta ação induz a caracterizá-la como uma operacionalização da política neoliberal.

Pode-se dizer que o Senador Darcy Ribeiro praticou um golpe de mestre no movimento dos educadores (Fórum) quando, ao ser escolhido pela aliança centro-direita como relator na Comissão de Constituição e Justiça, deu seu primeiro parecer sobre o PLC nº 101/1993 contra, como também foi contra o substitutivo de Cid Sabóia. Apesar de os grupos conservadores, principalmente os representantes do Executivo e do Senado, mobilizarem-se para impedir as mudanças caracterizadas como conquistas significativas para a educação básica, obtidas pelo conjunto das entidades do Fórum Nacional da Escola Pública, o que facilitou a implementação de uma legislação que adaptada à política neoliberal, quando ocorreu

a ruptura do campo social evidenciou a mudança de posição dos atores na dinâmica das relações, os mecanismos de controle utilizados pelo governo e senadores, como o deslocamento da formulação da lei do Legislativo para o Executivo e os novos conceitos da relação entre educação/Estado/sociedade e econômica e a ideologia. (PINO, 1998, p. 35)

Na nova correlação de forças políticas e centro-direita procedem-se à descaracterização do Fórum como instância de consulta e de articulação com as entidades educacionais e a sociedade em geral e, finalmente, a “LDB Darcy Ribeiro”²⁷ desconsiderou o Fórum, que representava o movimento social que aglutinava a maioria dos educadores brasileiros.

Segundo Brzezinski (2000, p. 87), nos movimentos sociais, “a educação, por sua vez, ocupa lugar central no conceito de cidadania coletiva, posto que essa se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, um movimento educativo”. A cidadania é considerada um dos elos de união entre os movimentos sociais e a educação. Neste sentido, Ianni apud Brzezinski (1992, p. 87) defende a necessidade da construção e da conquista da “cidadania do cidadão do mundo”, que se desenvolve num espaço sócio-histórico coletivo. Considerando a cidadania como um elo de união entre educação e movimento social, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece ainda um Estado Democrático de Direito, voltado para o bem-estar social, porém,

em nossa realidade periférica ou semiperiférica, as condições de eficácia dos direitos estão limitadas, estruturalmente, por uma cultura jurídica autárquica e pouco permeável aos influxos da realidade social, por uma imagem idealista do ordenamento e do legislador e, também, por um processo de conquista e acumulação de direitos que não obedece a seqüência e o encadeamento verificados nos casos da economia capitalista. (CAMPILONGO, 1995, p. 134)

A democracia é reconhecida tal como está inserida no conceito de cidadania que diz que todos somos cidadãos e podemos exercê-la. No entanto, frente à realidade brasileira, mesmo ocultando as peculiaridades da nossa democracia, a democracia é

²⁷ É necessário considerar que o senador Darcy Ribeiro encontrava-se, à época, doente e fragilizado como também a predominância da correlação de força centro-direita.

um processo em que, simultaneamente, existe, está sendo conquistada e está, ainda, em construção. Entretanto, cidadania, enquanto exercício dos direitos do cidadão, segue sem condições de se materializar na vida cotidiana da maioria da população brasileira, uma vez que existem leis que se limitam a conceituar fundamentos e delimitar os direitos do cidadão, sendo omissas na forma como será seu exercício frente à clara precariedade sócio-econômica do povo brasileiro. Sendo os direitos da cidadania “uma fonte de legitimidade, mas não uma fonte de poder.” (CAPELLA, 1998, p. 148)

À sua legitimidade não existe margem para dúvida quando, no caput do artigo 5º, inciso I, da CF/88, afirma-se que

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros natos e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Essa igualdade apregoada pela lei ao dizer que não há distinção de qualquer natureza é um avanço nas conquistas dos direitos dos cidadãos juridicamente. Entretanto, oculta a existência de classes sociais diferentes em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, legitima análises mistificadoras da situação da maioria da população brasileira, dificultando ainda a percepção das injustiças sociais de que a classe trabalhadora é vítima, como um salário mensal de cerca de 57 dólares, que representa o salário mínimo brasileiro em dezembro de 2002.

A situação educacional brasileira apresenta-se desigual, e expressa a concentração de renda, pois em algumas instituições educacionais prepara-se o aluno para o mundo globalizado e em outros (a maioria) estão os desprivilegiados - alunos e professores -, que são vítimas de toda sorte de violência, como baixos salários, prédios sem manutenção e disparos de tiros dentro das escolas. Qual é o aprendizado que ocorre nestas escolas? Existe nelas o exercício da cidadania?

Na Constituição Federal, artigo 5º, inciso I, o cidadão é visto vivendo em uma sociedade sem divisão de classe social e sem discriminação de qualquer natureza “assim, angelicamente despojado, é só o portador de uma (contável) opinião política

individual. Um homem, um voto” (CAPELLA, 1998, p. 135). A cidadania, enquanto exercício, fica totalmente comprometida pela incapacidade individual de arcar com o seu ônus, seja do ponto de vista financeiro, seja social, seja de oportunidade de consciência política.

A maioria da população brasileira não tem noção dos seus direitos, deixando de valorizar a importância do voto e seguindo ignorante frente à amplitude do exercício da cidadania. Tem-se, então, neste contexto, o surgimento dos movimentos sociais. Neste sentido,

historicamente, a cidadania tem sido o elemento de união entre movimentos sociais e educação. O conceito de cidadania, categoria essencial de uma sociedade democrática, é revisto por Gohn (1992) sob várias abordagens, do ponto de vista teórico metodológico, à luz do processo de mudança e de transformação da sociedade.” (GOHN, apud BRZEZINSKI, 2000, p. 87)

Portanto, a cidadania é entendida como uma categoria ampla, buscando na sociedade diversos canais de participação individual e coletiva.

Segundo Brzezinski (2000), isto ocorre porque as dimensões dos movimentos sociais são de identidade, oposição e totalidade, enquanto suas características são a ação grupal, a busca de um objetivo comum, de princípios valorativos e de organização diretiva, acontecendo no processo dos movimentos sociais o exercício da cidadania, o aprendizado individual e coletivo.

2.2 A Educação como Espaço Conflituoso de Qualificação para o Trabalho

Falar sobre os movimentos sociais suscita a necessidade de se compreender que a educação é parte essencial da formação da força de trabalho. Neste sentido, não se pode esquecer que o trabalho é um princípio educativo por excelência e a educação uma das formas essenciais de qualificação para o trabalho. É necessário, então, compreender melhor o princípio educativo do trabalho e a participação do trabalhador

na construção de uma sociedade digna de sua existência.

O ensino faz parte “do processo de produção e de formação do valor da mercadoria força de trabalho” (ENGUIITA, 1993, p. 187); é o elemento que, ao qualificar a força de trabalho, leva-a a produzir um valor a mais com os investimentos em educação. A força de trabalho qualificada pela educação leva à produção de um valor superior ao do trabalho simples.

Desta forma, o trabalho simples não exige qualificação especial, ou diferencial, além daquela que fisicamente é exigida para realizar o trabalho. Entretanto, o “trabalho simples social médio” varia de acordo com as condições e as conquistas de cada sociedade no plano educacional, sendo este o patamar de acesso conquistado pela maioria da população.

Neste sentido, a educação, em patamares cada vez mais elevados, segundo Enguita (1993, p. 189), é entendida

como o processo de conversão do trabalho simples em trabalho complexo, ou de qualificação do trabalho em geral. Produz uma força de trabalho capaz de gerar um valor de troca maior no mesmo tempo. Para produzir isso, é necessário consumir-se toda uma quantidade de horas de trabalho vivo, como são as jornadas dos educadores e as dos próprios alunos (na realidade, os anos), assim como de trabalho morto, cristalizado em objetos como os materiais que se empregam no processo educativo, os edifícios etc. Todo esse tempo de trabalho vivo ou morto incorpora-se à mercadoria força de trabalho, ou, digamos melhor, a seu valor, independentemente do tempo que possa tardar aquela em se apresentar à venda no mercado.

Ainda que entre capital e trabalho os objetivos sejam diferentes, isto não invalida sua função social no capitalismo, que é a qualificação da força de trabalho, e o ensino assume papel importante no processo de socialização secundária dos indivíduos, ao utilizar mecanismos de inculcação, buscando interiorizar valores, idéias e atitudes que a sociabilidade do capital exige em cada fase de seu desenvolvimento sócio-histórico-econômico e político.

No processo educativo, a educação beneficia o educando quando lhe proporciona uma formação crítica e aumenta o valor de sua força de trabalho, mas beneficia também o capitalista, que consegue aumentar a produtividade do trabalho

investindo na produção desta mercadoria particular que é a força de trabalho, a única que produz mais riquezas do que ela contém.

A produção é, portanto, segundo Enguita (1993, p. 190), uma parte

do processo de produção da força de trabalho e da formação de seu valor, e a educação diferencial, quer dizer, as diferentes quantidades de trabalho empregadas na produção das forças individuais, como base das diferenças de valor dos diferentes trabalhos e, portanto, das diferenças entre os salários de trabalhadores qualificados e não-qualificados, ou com diferentes níveis de qualificação.

Entender a educação como parte do processo de formação da força de trabalho é também revisitar a história, quando o trabalho manufatureiro e fabril obrigou milhões de camponeses a abandonarem suas terras e irem para as cidades. O capital interveio na mudança da mentalidade da população sobre o trabalho, pois as exigências eram outras: “cotidianidade, regularidade, intensidade, repetitividade, coordenação, atenção”. Os movimentos contra a nova forma de trabalho ocorreram como revolta à introdução da máquina.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a escola mudou radicalmente seus métodos e formas de organização interna para ter o espaço e o limite adequados exigidos pela indústria, pelo comércio, pela agricultura e pelos bancos para formar a força de trabalho.

Para Enguita (1993, p. 193),

a formação da força de trabalho dá-se fundamentalmente na escola e no próprio emprego. Mas, como noutros campos, a forma mais drástica de diminuir custos, antes que modificar os processos de produção propriamente ditos, é muitas vezes modificar as necessidades a satisfazer e o modo de fazê-lo. Mais concretamente, no campo que nos interessa, a forma mais simples e eficaz de diminuir o valor da força de trabalho é a desqualificação das tarefas produtivas, dos empregos ou postos de trabalho. A qualificação de um trabalhador pode ser tão cara como se queira, mas seu valor só se realiza se o trabalho investido em criá-lo é socialmente necessário, ou, dito de forma mais simples, se suas capacidades e habilidades são necessárias para a produção. Os três impulsos principais para a desqualificação dos postos de trabalho vieram por intermédio da divisão manufatureira do trabalho, a introdução da maquinaria e a direção ou gestão (management) científica (quer dizer, o taylorismo).

Como explicar os aumentos da jornada, da intensidade ou da força produtiva

do trabalho na relação ensino/número de alunos? Em toda a história, a força de trabalho necessitou desenvolver habilidades ou especializar-se para se adaptar aos processos tecnológicos e às novas funções de trabalho, ou seja, à formação necessária para a reprodução do capital, que em cada momento histórico-social vincula-se às novas formas de trabalho, permanecendo a variabilidade e a imprevisibilidade.

Atualmente, a organização produtiva vem sofrendo profundas modificações técnicas/estratégicas, quer nos centros urbanos, quer no campo, impondo novas formas sociais de produção. Intensifica-se a produtividade do trabalho de tal forma que se altera a própria natureza das rotinas do trabalho. Segundo Carneiro (1998, p. 14),

a nova base tecnológica que, por um lado, requer maior qualificação com relação à concepção e à execução de determinadas atividades, introduz um novo e acelerado ritmo exigindo uma multiplicidade de operações concatenadas de previsão e de decisão, com um alto nível de atenção. Por outro lado, o conteúdo do trabalho é de tal forma modificado que faz também desaparecerem tarefas, ocupações e postos de trabalho, assim como, ao simplificar tarefas, torna-se dispensáveis habilidades e conhecimentos antes requeridos, levando à desqualificação uma parte significativa dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que exige um novo perfil do trabalhador coletivo.

Este novo processo, chamado de “acumulação flexível”, é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo, pois apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, caracterizando-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novas formas de exploração/super-exploração, como o trabalho em casa, o trabalho familiar, o retrocesso da ação sindical, o desemprego e o individualismo exacerbado, que fazem com que se produza só o necessário para o mercado, com competência e competitividade (ANTUNES, 1995). No campo só têm sobrevivido os grandes proprietários, aqueles que têm acesso às modernas tecnologias que são intensivas de capital e que resultam de grandes investimentos.

Sobre a função da escola no processo de acumulação do capital Enguita (1993, p.221-222) considera a como um dos fatores centrais de manutenção da

sociedade capitalista ao afirmar que

a escola como o lugar fundamental onde se efetua a aprendizagem das relações sociais de produção capitalista, não é o único lugar onde isto ocorre (...) deve estar claro que esta aprendizagem não se efetua apenas através das práticas escolares, mas também por meio da inculcação de uma mensagem ideológica, (...) a qualificação da força de trabalho, a inculcação ideológica em geral, o enquadramento de uma infância para a qual não existe outro lugar na sociedade que não seja a família, a rua ou as salas de aula, a legitimação da divisão social do trabalho, a configuração da ‘comunidade’ nacional etc. Mas consideramos que a aprendizagem das relações sociais de produção é, sob o capitalismo, dentre as múltiplas funções da escola, a mais importante de todas as citadas e de quantas outras se possam individualizar.

A partir da aprovação da LDB 9.394/96, os movimentos dos trabalhadores rurais posicionaram-se frente à educação escolar rural, até então renegada a um plano secundário até mesmo pelo homem do campo. Estudos, debates, encontros de entidades e de movimentos sociais do campo tentam entender, na LDB 9.394/96, a especificidade do homem do campo e a situação em que se encontra a educação rural formal e informal, pois ter acesso ao conhecimento, às novas tecnologias e a financiamentos constituem condições imprescindíveis para a inclusão daqueles que estão na produção familiar, são pequenos proprietários ou encontram-se nos assentamentos.

A Proposta de Diretrizes Operacionais foi pensada para a Educação Rural no Brasil, apresentada à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) quando da audiência pública para a educação rural, realizada em 02 de outubro de 2001, em Brasília, como contribuição para a elaboração dessas diretrizes.

Assim, os representantes dos trabalhadores rurais (Sindicalistas e lideranças eleitas pela Fetaeg e MST) assumem o papel de militantes²⁸ em relação aos problemas

²⁸ Militância pode ser definida como a culminação de um processo constituído (a) pelo conhecimento de uma realidade a modificar; (b) por uma síntese conceptual em que se elabora um plano estratégico de partido, de direção de massas ou uma decisão individual e (c) pela atividade de transformação em si mesma, considerada em seu aspecto individual ou coletivo. Este último, em sua forma ideal, é uma prática com alto grau de utopia, desvinculada das compensações econômicas a que está sujeita qualquer outra prática social. (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, FGV/MEC, 1986, p. 762)

da educação rural, especialmente da educação básica, posicionando-se a respeito do “novo direcionamento” da educação do campo a partir da aprovação da LDB 9.394/96 e das condições do trabalho rural.

O militante tem a função de manter e de organizar a representação em conselhos, sindicatos, associações, ou seja, na sociedade civil, participando efetivamente na prática cotidiana, respeitando os princípios defendidos pelo grupo, mesmo discordando do grupo, tornando-se às vezes dogmático, racional e metódico. Isto porque a função do militante é seguir e defender as idéias do coletivo do qual faz parte. Um trabalhador rural é um militante quando suas atividades nas associações têm como objetivo a transformação social e a busca da construção da cidadania. Isto não significa que o trabalhador se esqueça de suas necessidades de sobrevivência.

A ação da Fetaeg e do MST tem sido de formação de uma militância para a conquista da reforma agrária. Para demonstrar a participação de vários militantes do meio rural e entender sua inserção no processo de conquista da cidadania e da construção de uma sociedade mais justa e solidária, acredita-se que a educação constitua um dos fatores centrais que pode facilitar o acesso ao conhecimento, às técnicas, às tecnologias e à organização política, econômica e social. A educação, como um dos fatores centrais, exige o entendimento de sua práxis, principalmente na escola pública, a partir da LDB 9394/96, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, ainda, da compreensão de como movimentos sociais, entidades e instituições defendem e enfrentam as condições da educação no campo.

2.3 A Proposta dos Movimentos Sociais Frente à Realidade da Educação do e no Campo

Se a postura dos intelectuais tradicionais tem sido de difusão da ideologia dominante, a escola, por um lado, assume a função de construir e reproduzir valores de

manutenção da ordem que interessam aos grandes proprietários de terra e por outro, de acordo com a postura transformadora do intelectual orgânico²⁹, exerce a mediação entre a sociedade civil e os administradores do Estado. Portanto, a escola assume concomitantemente funções de desmistificadora e de crítica da realidade sócio-econômica.

Para modificar a situação escolar é preciso construir uma participação democrática, através dos movimentos sociais, que inclua em suas lutas os aliados dos processos econômico, sócio-político, educacional e cultural, o que só acontecerá se forem objetivadas e operacionalizadas soluções para acabar com a miséria, com a fome, com o desemprego e com a concentração de riquezas, construindo, assim, novas relações sociais. Enfim, uma sociedade em que a humanização seja a característica fundamental.

Os movimentos sociais defendem que sua ação não pode ser institucionalizada pelo Estado, pois a institucionalização limita e restringe o poder dos movimentos sociais a regras preestabelecidas e legalizadas, o que leva os movimentos auto-organizados a enfrentarem o poder estatal. Pode-se considerar os movimentos dos trabalhadores rurais como processos educativos se entendermos que a educação é importante para potencializar todo o processo de formação, influenciando nos planos subjetivo e objetivo dos trabalhadores rurais, ou seja, formando uma consciência no sentido de contribuir para o desenvolvimento nacional, buscando a superação da dependência cultural e econômica do país, a valorização das atividades didático-pedagógicas, sem deixar de lado as científicas e as administrativas. Os agentes sociais precisam descobrir qual o conteúdo, qual o caminho de uma educação transformadora

²⁹ Gramsci (2000) distingue as categorias “intelectual orgânico” e “intelectual tradicional”. O primeiro busca a transformação da estrutura do poder a partir da ação do indivíduo, mesmo inserido no sistema capitalista, com sua função diretiva e organizativa, que exerce a mediação entre a sociedade civil e os administradores do Estado. A postura do intelectual orgânico é transformadora. O tradicional é aquele que, subordinado, exerce sem questionar ou entender, a função de subalterno na sociedade capitalista. A postura do intelectual tradicional é instrumental.

que contribua para a concretização da escola do campo.

As lutas sociais travadas pela militância dos trabalhadores em movimentos específicos demonstram a necessidade de uma educação elaborada em sua própria práxis, aprofundando o entendimento da realidade em que estes trabalhadores vivem, através do entendimento do cotidiano do campo e da cidade, contribuindo para uma reflexão teórica pelos e para os trabalhadores, não se esquecendo de que

a dinâmica do movimento, marcada por fluxos e refluxos caracterizadores de um movimento social dessa natureza, ultrapassava a inércia sugerida por legislações reformadoras dos cursos de formação do educador baixadas pelo poder instituído e atingia a produção coletiva de conhecimento. (BRZEZINSKI, 2000, p. 14)

A cidadania pode ser exercida sem preconceito e sem discriminação social e a escola pode servir de *locus* para a “hominização” da espécie humana, ao contrário dos anseios dos neoliberais de reforçar a formatação do trabalhador passivo e obediente, ou seja, da escola como

instituição que dentro de um sistema educacional, desempenha a função de transmitir de modo formal e pragmático o patrimônio cultural de uma sociedade. É, portanto, um subsistema educacional geral, mas não é a única forma de transmissão de cultura levando-se em conta que é precedida, acompanhada e até viabilizada por processos paralelos, divergentes ou convergentes de educação não formal ou espontânea, atuante em toda sociedade. (FGV/MEC, 1986, p. 407)

Os movimentos sociais de trabalhadores rurais (Fetaeg e MST) podem e devem realimentar a tomada de consciência da necessidade de uma sociedade democrática, que exercite a cidadania e promova a justiça social, construindo um conhecimento/educação diferente do que até aqui foi construído.

Neste sentido, os movimentos dos trabalhadores rurais lutam por uma escola do campo que contribua para desmistificar a injustiça institucionalizada nas escolas, seja no campo, seja na cidade, podendo contribuir, pelo menos, para a construção de uma sociedade democrática, fortalecendo a solidariedade, ampliando a consciência e a capacidade de organização a partir da luta por identidade e pela conquista de direitos sociais, exercitando a cidadania, de forma que sejam mantidos ou conquistando novos

direitos.

É necessário ainda entender a problemática que envolve a escola rural que, segundo Leite (1999, p. 53), com dimensões

bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo (...). Vinculada ao sistema produtivo, a escolaridade camponesa também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse a prerrogativas político-econômicas.

A LDB 9.394/96 tenta não se limitar ao modelo urbano/industrial, como ocorreu nas décadas de 1960 a 1980. Seus artigos deixam clara a necessidade de desvinculação deste modelo. O artigo 23 demonstra um avanço quando deixa possibilidades de alternativas de organização para as escolas desde que o eixo principal seja o processo de aprendizagem. A escola poderá reclassificar o aluno, refazer o calendário escolar e ficará a critério do sistema de ensino (federal, estadual, municipal) respeitar as peculiaridades locais, sem reduzir as horas letivas.

O artigo 28 trata da educação básica para a população rural e diz que os sistemas de ensino poderão promover as mudanças necessárias às suas especificidades, dependendo da situação local do meio rural, quando afirma que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.”

Se o Projeto Darcy Ribeiro teve como objetivo maior a desarticulação do PLC nº 1.258, defendido pelo Fórum de Defesa da Escola Pública e aprovado na Câmara do Deputados, será que tem por objetivo este artigo promover mudanças para atender a uma educação que contribua para desenvolver integralmente os alunos dos assentamentos ou será um ensino para atender aos interesses da política neoliberal? Qual o desenvolvimento sustentável que será implementado? Será aquele que promoverá a sustentabilidade somente do capital ou será aquele que promoverá a justiça social? Sob esta ótica, o artigo torna-se preocupante, pois está diretamente ligado ao cenário político e às condições históricas e sociais.

O artigo 32 afirma que o ensino fundamental terá duração mínima de oito anos e terá como objetivo a formação básica do cidadão. Para que isso aconteça, é preciso:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ainda nos parágrafos 1º, 2º, e 3º, faculta o desdobramento dos sistemas de ensino em ciclos, o regime de progressão regular por série, o regime de progressão continuado.

Neste artigo, em nenhum momento foram considerados as especificidades das crianças e adolescentes da zona rural. Desconsiderou-se as dificuldades dos alunos da zona rural de adaptação aos sistemas de ensino propostos pela LDB 9.394/96. As ressalvas sobre educação básica para a população rural, presentes no artigo 28, dizem que nada é obrigatório, ficando na dependência da política defendida pelos governo estadual e/ou municipal e da luta dos trabalhadores rurais em suas entidades representativas pelo direito de acesso à educação básica em escolas públicas e gratuitas de qualidade.

Estes artigos demonstram a necessidade de vincular a educação ao processo de formação humana, respeitando a diversidade e diferença dos integrantes da realidade local em que está a escola. Entretanto, é preciso não esquecer que as instituições educacionais precisam estar articuladas com o que se passa fora do local em que vivem, mostrando como seus alunos estão inseridos no mundo.

O contexto das unidades escolares passa a ser o parâmetro maior de aplicabilidade da lei

em si mesmo, isto é, o contexto traz os paradigmas e parâmetros necessários para justificar e legitimar a ação pedagógica e intimamente ligada à práxis. Pelo menos é a leitura que realizamos nas entrelinhas da legislação no que tange à escola na meio rural. (LEITE, 1999 p. 55)

Para tanto, é necessário entender o ato de educar como uma troca de experiências que acontece vinculada ao aqui e agora das classes e da sociedade. Para entender o aqui e o agora, torna-se necessário explicitar características da realidade rural já sistematizadas quanto

1 – aos aspectos sócio-políticos: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbano no meio rural; a conseqüente alteração nos valores sócio-culturais campestres em detrimento aos valores urbanos;

2 – à situação do professor: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função tríplice: professora/merendeira/ faxineira;

3 – à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distancias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais;

4 – à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola; embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;

5 – à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos;

6 – às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;

7 – à política educacional rural: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais. (LEITE, 1999, p. 55-56)

As características do ensino rural, apontadas na página oitenta e dois, afirmam a necessidade de políticas publicas específicas para se conquistar uma educação de qualidade do e no campo.

2.4 Construindo uma Proposta de Diretrizes para a Educação Rural no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, assegura o respeito às especificidades do meio rural em seu artigo 28, incisos I, II e III.³⁰

A educação do campo é considerada como educação rural, ficando subtendido que o campo é um perímetro não-urbano. Na visão urbano-industrial, a especificidade do campo é uma realidade provisória, que desaparecerá com o processo de urbanização da zona rural. Os conflitos pela posse da terra no país são desconsiderados quando subestimam as forças econômicas, sociais e políticas existentes no campo. E as políticas educacionais têm tratado o urbano como modelo para o rural, restando ao meio rural apenas adaptar-se a ele.

Os movimentos sociais já propunham mudanças na ordem vigente, demonstrando, por meio das lutas cotidianas, sua crítica ao modelo educacional instituído e apontando alternativas para a educação inclusiva.

Fica claro que, a partir de setembro de 2001, quando do

pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada. (Parecer 36/2001, p. 2)

³⁰Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este parecer pretendia

atender as demandas da sociedade, com subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplassem a diversidade, mas em todas as suas dimensões. Ressalte-se neste contexto, a importância dos movimentos sociais, dos conselhos estaduais e municipais de educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das universidades e das instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores cujos os projetos fossem direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço multicultural do campo. (Parecer 36/2001, p. 2)

Pode-se afirmar ainda que a Constituição de 1988 proclama a “educação como direito de todos e dever do Estado, isto é, um direito público subjetivo, independente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais”. (Parecer 36/2001, p. 9)

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) possibilitou que as constituições estaduais tratassem, em suas legislações, a educação rural com direitos iguais à urbana, respeitando suas diferenças e especificidades. No entanto, o artigo 62, do Ato das Disposições Constitucionais, quando estabelece a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), possibilitou a reabertura do debate sobre a educação no campo e pela primeira vez houve definição de políticas específicas para este setor.

Pode-se afirmar que os textos de todas as constituições demonstraram o tratamento periférico da educação escolar do campo, numa perspectiva residual e condizente com os interesses de grupos hegemônicos da sociedade. Algumas alterações, quando acontecem, decorrem da presença “dos movimentos sociais do campo no cenário nacional”, tendo como exemplo recente a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 27 de julho de 1998, em Luziânia-GO, que conseguiu demonstrar como a cultura camponesa é estereotipada pela cultura urbana e a importância de a educação do campo não descaracterizar-se, mantendo seus valores.

A educação rural, nas constituições estaduais, em geral é analisada sob o

paradigma urbano, com a palavra “adaptação” aparecendo em quase todas elas. A Constituição do Rio Grande do Sul é a única que inscreve a educação do campo no contexto de “um projeto estruturador para o país”, percebendo o “significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária”, e apontando ainda para um ensino transformador, que atenda as “aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais. (Parecer nº 36/2001, p. 10)

Pode-se afirmar que na LDB do Estado de Goiás (Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998) não trouxe modificações quanto à educação básica na zona rural em relação à LDB 9.394/96, mesmo havendo participação do Fórum Estadual no seu projeto de elaboração, como demonstram os artigos 31, 32 e 37

Art. 31 – A educação básica tem por finalidade desenvolver o educativo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O artigo 31 deixa claro quais os limites da educação básica impostos pelo Estado: “a formação comum para o exercício da cidadania e fornecerá os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Idêntico ao artigo 22 da LDB 9.394/96

Na LDB 9.394/96, artigo 23 já definia como deveria ser organizada a educação básica da LDB de Goiás, deixando para as instituições de ensino escolherem os critérios de organização.

Art. 32 – As instituições de ensino podem organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Parágrafo 1º - A forma de organização das turmas de educação básica deve constar do regimento escolar de cada instituição, segundo o que estabelece esta Lei, e aprovado pelo órgão normativo do sistema ao qual pertence a escola.

Parágrafo 2º - A escola poderá reclassificar os aluno, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como

parâmetros a base comum nacional do currículo e as normas curriculares gerais.

Parágrafo 3º - O calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, conforme as normas estabelecidas pelo órgão normativo próprio do sistema ao qual pertence a escola.

O artigo 23 da LDB 9.394/96 trata da transferência entre estabelecimentos situados no Brasil e exterior. O parágrafo 1º considera apenas as normas curriculares gerais. A LDB de Goiás avança quando, no artigo 32, parágrafo 2º, tem como parâmetros a base comum nacional do currículo e as normas curriculares gerais.

Art. 37 – A oferta da educação básica para a população rural deve atender às 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.

A educação básica tornou-se prioridade no primeiro governo FHC, que “reservou para a educação escolar o papel de mola propulsora do desenvolvimento, na condição de base para o uso eficiente de novas tecnologias e para a adoção de novas formas de organização do trabalho” (NEVES, 1999, p. 134). O objetivo primeiro era a universalização do ensino fundamental. Entretanto, o espaço de discussão para a definição da política educacional se fez representado por entidades como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outras que foram surpreendidas e desrespeitadas com a criação do FUNDEF (NEVES, 1999, p. 139), pois uma das

questões em discussão, a descentralização/municipalização, se fez “na marra”, “e, ao mesmo tempo, atinge perigosamente o pacto federativo, uma vez que contribuiu para esvaziar o poder dos Estados de decidir com seus municípios os rumos da educação escolar.” (NEVES, 1999, p. 138)

A descentralização/municipalização do ensino fundamental, que como proposta das entidades, no âmbito da sociedade civil, lutava por uma democratização na base do sistema educacional

se converte em mais um exemplo do caráter seletivo das políticas sociais em nosso país. A educação infantil pública, desenvolvida majoritariamente pelos municípios, inviabiliza-se, na prática, uma vez que as prefeituras deixam de dispor dos recursos necessários para o atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras. O FUNDEF pune, ainda, os segmentos das camadas populares que não tiveram a chance de escolarizar-se na faixa etária regular de 7 a 14 anos. São excluídos, assim, da escolarização regular mínima, um contingente significativo de cidadãos. Cerca de 15% da população de quinze anos ou mais havia completado em 996 oito anos de escolaridade.” (NEVES, 1999, p. 138).

A descentralização/municipalização do ensino fundamental não atendeu às reclamações, às propostas e aos projetos dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos, mas sim à racionalização dos gastos com educação propostos pelos organismos internacionais para a implantação da política educacional para a América Latina.

Neste sentido, o ensino fundamental no e do campo inclui-se como responsabilidade do município que, diante da crise fiscal, com a diminuição de suas arrecadações, devido à crise econômica, passa a ser incompatível com o aumento de responsabilidades com o ensino fundamental. Na realidade, com o FUNDEF, os custos com a educação não trazem novos recursos, apenas os redistribuem entre Estados e municípios, deixando de fora a merenda escolar e o transporte escolar.

Neste cenário, os alunos da zona rural são prejudicados, pois dependem da merenda e do transporte como elementos essenciais ao acesso à educação.

Verifica-se, no artigo 37, parágrafo 3º da LDB de Goiás, que as particularidades do ensino rural, em Goiás, são de competência do Conselho Municipal de Educação. Portanto, é preciso entender o que é o Conselho Municipal de Educação.

O Conselho Municipal compõe, em conjunto com os outros dois conselhos, a rede das escolas propriamente ditas, e a Secretaria Municipal da Educação (órgão executivo), o Sistema Municipal de Ensino. Segundo a legislação, o município deve também elaborar um plano municipal de ensino que estabeleça metas objetivando obter, progressivamente,

a autonomia das escolas, à medida que eles forem capazes de elaborar e executar seu projeto pedagógico, garantindo a gestão democrática do ensino público. (GOHN, 2001, p. 105)

Os conselhos municipais de educação, que deveriam constituir um sistema vigilância sobre a gestão pública e também promover a publicização de suas ações, acabam não concretizando suas funções, pois seus membros são nomeados pelos prefeitos ou pelos secretários municipais de educação, e o que tem ocorrido é a predominância do clientelismo e do fisiologismo na prática dos conselhos, que constituem “apenas uma fachada social para um conselho, que tenderá a representar os interesses dos governantes.” (DAVIES, apud GOHN, 2001, p. 105)

A expansão da rede de ensino rural e a valorização do magistério passaram a fazer parte da pauta de luta dos movimentos sociais, reconhecendo que a educação é importante para o processo de construção do desenvolvimento sustentável rural em Goiás.

O ensino profissionalizante agrícola, pode-se inferir, é considerado de importância quando o artigo 1º afirma que “a presente Lei Complementar disciplina a organização da educação escolar que se desenvolve no sistema educativo estadual, predominantemente através do ensino, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. O artigo 58 coloca que é responsabilidade do Estado

II – capacitar jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, possibilitando-lhes formação histórica, sociológica, filosófica e artística;

IV – qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, visando à sua inserção e ao melhor desempenho no exercício do trabalho;

V – atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da sociedade e da produção, especialmente os dos alunos trabalhadores, e em cursos noturnos.

Pode-se perceber que o espaço da educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não existia, pois em toda a lei prevalecia a ótica do urbano. O respeito às diferenças rurais não era contemplado nas leis anteriores. No

entanto, alguns avanços ocorreram na LDB estadual nº 26/98 e na LDB nacional nº 9.394/96.

Desconsiderar os avanços que aconteceram com a promulgação da LDB 9.394/96 e com o Parecer n. 36/2001 do CNE/CEB, que resultou na Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação nas Escolas do Campo, é não entender o processo de construção das políticas educacionais no Brasil. A partir da LDB 9.394/96, os movimentos sociais rurais passaram a buscar a sua operacionalização e, para que isso acontecesse, era necessário que se orientasse a sua intervenção nas escolas do campo. Portanto,

a orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (Parecer 36/2001, p. 1)

Essas diretrizes (Parecer 36/2001 – Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002) preocupam-se em deixar clara a necessidade de respeitar as especificidades do modo de vida social do homem do campo, sem se esquecer que o espaço rural deve ser articulado com o urbano, não se cometendo, assim, os erros do passado, quando se discriminava a educação rural nas leis anteriores. No entanto, permanece até os dias atuais a discriminação na escola e na sala de aula.

A industrialização brasileira se fez às custas da agricultura, que transferiu renda para o setor urbano, prejudicando o desenvolvimento da população do campo. Porém, desencadeou-se um processo dialético de

níveis diferenciados de relações de trabalho e produção, de sociabilidade e vivência política, inclusive de recriação dos seus valores sócio-culturais, entre eles o significado e o papel da escola no cotidiano de suas vidas, porque essa mesma escola ‘carrega em si a posição incômoda de ser também agente de modernização no campo e de colaborar, assim, para sua crescente urbanização’. (DEMO, apud LEITE, 1999, p. 59)

A mudança do sistema econômico-produtivo agrário-exportador para o sistema urbano-industrial ocorre na efervescência da ideologia liberal de 1920 a 1973.

Em 1960 foi um momento em que “a discussão nacional sobre a necessidade de uma legislação especial sobre o trabalho e o trabalho campestre, principalmente nas áreas de conflito da região açucareira nordestina”. (LEITE, 1999, p. 69)

A aprovação do Estatuto da Terra, em 30 de novembro de 1964, foi uma resposta positiva do governo à luta dos movimentos sociais do campo. No governo militar se fez colonização agrícola e na Nova República, no governo Sarney, em 1985, foi criado o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tentou aplicar o Estatuto da Terra.

Art.2º - É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

§1º. A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente;

- a) – favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) – mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) – assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) – observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam.

§2º. É dever do Poder Público:

- a) – promover e criar as condições de acesso do trabalhador rural à propriedade da terra economicamente útil, de preferência nas regiões onde habita, ou, quando as circunstâncias regionais o aconselham, em zonas previamente ajustadas na forma do disposto na regulamentação desta Lei.
- b) – zelar para que a propriedade da terra desempenhe sua função social, estimulando planos para a sua racional utilização promovendo a justa remuneração e o acesso do trabalhador aos benefícios do aumento da produtividade e ao bem-estar coletivo.

Os proprietários de grandes extensões de terras organizaram-se na União Democrática Ruralista (UDR), numa ofensiva que vem postergando a implantação de fato da reforma agrária. Neste plano, a função social da terra é produzir bem-estar social, ou seja, condições de vida para quem nela trabalha. Fica claro que a reforma agrária, mesmo para assentar pessoas que precisam trabalhar, só tem ocorrido com as

lutas sociais, com os acampamentos, as invasões de terras, ou seja, pelo conflito social.

Atualmente, a escolaridade tornou-se uma exigência para a sobrevivência até para o trabalho simples e agrícola. Neste sentido, a LDB 9.394/96 defende que toda criança deve estar na escola, seja da cidade seja do campo, até a 8ª série, ou seja, o mínimo exigido pelo mercado. Segundo Leite (1999, p. 75-76), “no meio rural, trabalho e escola são responsáveis pela continuidade ou não de processos sócio-culturais e de produção, como o próprio trabalho, a convivência grupal e outros tantos valores”.

Entendendo-se que “a escola restringe sua ação educativa, limitando-se a reproduzir somente os conhecimentos mínimos necessário para a vida e para a produção.” (LEITE, 1999, p. 76)

Uma educação emancipadora do homem do campo requer dos movimentos sociais rurais preocupados com a práxis educacional do campo atitudes, ações diferenciadas das que estão instituídas, buscando institucionalizar também os valores da cultura dos trabalhadores rurais que os inclua como cidadãos brasileiros, sem discriminação social.

Apesar da LDB 9.394/96 ter sido a lei possível diante das novas correlações de forças do centro-direita, pode-se afirmar que as lutas do Movimento Nacional dos Educadores continuam em defesa da educação pública gratuita e de qualidade, da valorização do professor e da formação do professor crítico que compreenda a inter-relação entre as exigências do processo tecnológico e a dimensão humana, tendo como objetivo a construção de uma consciência crítica e de uma cidadania participativa, na tentativa de criar condições de resistência aos postulados neoliberais.

2.5 Os Movimentos Sociais Rurais e a Educação

Na tentativa de obstar e até mesmo de impedir a implementação do projeto neoliberal na educação brasileira no campo, a Contag, o MST e outras entidades

elaboraram uma Proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural, analisando itens como a situação da educação rural, o papel da educação na construção do desenvolvimento local sustentável e o meio rural.

A Proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil (PDOERB, 2001)³¹, apresentada à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) quando da Audiência Pública para a Educação Rural, realizada em 02 de outubro de 2001, em Brasília, no sentido de contribuir na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil.³²

Na argumentação dessas diretrizes, fica clara a proposta das entidades e dos movimentos sociais quando entendem que as políticas educacionais (urbana e rural) devem preocupar-se com as especificidades do homem do campo e com a situação em que se encontra a educação formal e informal do e no campo.

Apesar dos avanços ocorridos na educação após a vigência da LDB 9394/96, em seus artigos 28 e 32 percebe-se a necessidade de as entidades e os movimentos rurais aprofundarem a análise da realidade da educação rural e o entendimento do seu processo sócio-histórico.

Com o processo de industrialização, iniciado em 1930, o êxodo rural (intenso movimento migratório do campo para a cidade) e as diferenças dos padrões da vida urbana começaram a se acentuar. A cidade assume o modelo de desenvolvimento do país, tornando-se produtora e reorganizadora do trabalho agrícola, implementando

³¹ O documento é caracterizado como uma síntese das experiências educativas no campo, desenvolvidas pelas entidades Contag, MOC/BA, SERTA/PEQ de Curaçá e IRPAA/BA, ARCAFA do nordeste e sudeste, UNEFAB, GT/UnB, Escola de Formação da CUT Amazônia, Instituto Agostim Castejon, Escola do Campo Familiar Rural de Pato Branco/PR e também uma síntese do Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável (17 a 21/09 de 2001), sob a coordenação da Contag e da professora Maria do Socorro Silva, da Faculdade de Educação da UnB, no qual estudaram as relações da educação com o desenvolvimento sustentável e a cultura, o papel da educação rural, experiências bem-sucedidas, com seus projetos políticos-pedagógicos, metodologias e currículos.

³² Quando da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, publicada no *Diário Oficial da União*, 9 de abril de 2002, seção 1, p. 32, o documento foi denominado: *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

novas tecnologias e diferentes formas de produção.

Neste contexto, a escola passa a ser considerada como um fator de mudança social e como impulsionadora do desenvolvimento. Entretanto, o termo “educação rural” só aparece em lei na Constituição de 1934, em decorrência da pressão da demanda social efetiva na cidade e no campo pela escolarização. A conquista do direito à educação como responsabilidade do Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário) assim aparece no texto da Constituição de 1934: “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento atual.” (PDOERB, 2001, p. 4)

As conquistas para a implementação da escola no meio rural pelo Movimento Renovador não foram contempladas pela Constituição de 1937 porque o Estado Novo assume a atitude de complementação, no que diz respeito à educação, apenas para manter a escola pública.

O discurso urbanizador é gestado a partir de 1950 enfatizando que o desenvolvimento industrial apontava para a fusão da cidade e do campo. Segundo este discurso, “o campo é uma divisão sócio-cultural a ser superada e não mantida” (PDOERB, 2001, p. 5). A escola diferenciada (cidade e campo), nessa época, não era percebida, mas defendia-se a uniformização de políticas para ambas. Portanto, as políticas públicas específicas vigentes para o meio rural não eram operacionalizadas, mas assumidas apenas em projetos ou campanhas emergenciais. No entanto, o modelo educacional implantado era, e ainda é, idêntico, tanto para o meio rural quanto para o urbano, diferenciando-se tão somente em sua estrutura física.

Esse modelo educacional, segundo Whitaker; Antuniassi (apud PDOERB, 2001, p. 5), apresenta três características fundamentais:

- 1) urbanocêntrica, que entende a cidade como superior e moderna, sendo que o mundo rural precisa ser abandonado, não há como progredir. A cidade é o ponto de partida e de chegada do conhecimento; portanto deve se

envolver somente com “conteúdos formados e informados do processo de urbanização e industrialização;”

- 2) sociocêntrica, que entende como sendo o não-respeito de “certas classes” quanto aos diferentes interesses dos sujeitos sociais do campo e da cidade, quanto à sua cultura e às diferentes formas de organização do trabalho e da vida;
- 3) etnocêntrica, que considera avançada apenas uma única cultura, a do mundo ocidental industrializado, criando uma imagem estereotipada a respeito da cultura do homem do campo, seus valores e o estilo de vida dos camponeses, que são considerados como uma forma de pensar atrasada, conservadora.

Essas concepções contribuíram para que a escola institucionalizada no campo desconsiderasse a população a quem se destina, a localidade, o contexto, as relações sociais, produtivas e culturais, a necessidade de formação sócio-profissional do homem do campo. Até então as especificidades das escolas existentes no meio rural foram esquecidas. No entanto, a partir da LDB 9.394/96, volta à cena o debate sobre as diferenças entre as escolas da cidade e as do campo. As organizações e os movimentos sociais retomam a discussão sobre a escola das “primeiras letras ou de políticas de nucleação de escolas que só pensam com critérios econômicos” (PDOERB, 2001, p. 6) e buscam resolver o problema da “dívida social” com as crianças, os jovens e os adultos do campo, que não tiveram e nem têm acesso a uma educação básica de qualidade.

2.6 A Educação na Construção do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável

A escola rural, para contribuir com a construção do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável, deverá pautar-se em três premissas.

1ª - premissa - A educação é entendida como processo de emancipação humana que está respaldada na cultura de cada tempo histórico e espaço social, determinando os hábitos e os costumes de um povo, enraizando-os e possibilitando à coletividade olhar para trás, construindo e respeitando sua memória e ainda elaborando um projeto através de suas práticas sociais. Nesta premissa, uma das chaves está no processo educacional do indivíduo que se realiza nas relações sociais (processo de humanização ou desumanização) que dependendo das experiências de classe social. Segundo Paulo Freire o processo de humanização dependerá da nossa educação ao “longo de toda a vida no nosso pensar, no sentir, no fazer, no conviver e partilhar” (SOUSA, apud PDOERB, 2001, p. 6).

2ª - premissa -O comando das políticas é centralizado na maioria dos países, entretanto a operacionalização é descentralizada. Assim, define-se que “desenvolvimento local é o resultado da ação articulada do conjunto dos diversos agentes sociais, culturais, políticos e econômicos, públicos ou privados existentes numa determinada região, na construção de um projeto estratégico, que orienta as suas ações a longo prazo” (MAGALHÃES; BITTENCOURT, apud PDOERB, 2001, p. 7), conhecendo as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que acontecem no espaço de articulação com o projeto global, na perspectiva de produzir sua história econômica, social e política; portanto, a sua cultura.

Construindo uma nova cultura e ações para desenvolver outra lógica de desenvolvimento, é preciso socializar informações que apontem para a formação de opiniões e valores individuais e coletivos, democratizando a cultura, na perspectiva da humanização, do enraizamento, da construção de uma sociedade democrática, na qual exista equidade de gênero, de geração e de preservação ambiental e sejam todos considerados como elementos fundadores de sua existência. Nesta linha de raciocínio, a escola rural assume um papel fundamental na construção de um “projeto sustentável”, através do qual homem do campo tenha vez e voz no processo de formulação das políticas públicas, econômicas, culturais, agrícolas, agrárias e

educacionais.

Assim, a escola tem um papel importante na construção da memória coletiva das comunidades rurais, nos padrões coletivos de sentimentos, de pensamentos e de ações, contribuindo para a democratização da sociedade.

3ª - premissa -“A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à idéia de vínculo com as organizações e os saberes construídos pelos sujeitos sociais com os quais trabalha” (PDOERB, 2001, p. 8). No entanto, a escola sozinha não irá construir esse novo projeto educativo nem o desenvolvimento sustentável para o meio rural, o que dependerá muito da “concepção político-pedagógica” do enraizamento ou desenraizamento dos sujeitos de sua ação educativa. Freire, Apud Pdoerb (2001, p. 8) afirmava que “a escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmo”. A escola contribuirá assim para a transformação da sociedade.

O MST considera como o principal princípio educativo o próprio movimento. A pedagogia deste movimento desenvolveu a identidade histórica dos sem-terra do MST. O “sem-terrinha” torna-se um sujeito social, um nome próprio que o diferencia de outros trabalhadores que não possuem terra, fazendo parte de um movimento social que cultiva valores humanistas e que se contrapõe aos valores anti-humanistas que são inculcados no processo de socialização da sociedade capitalista atual, através de suas instituições, sendo a escola, neste modelo, uma das instituições que reforça e contribui para a permanência e o desenvolvimento de uma cultura anti-humanista, anti-democrática. Por isso, a escola é o movimento coletivo; é o espaço onde ocorre o processo de humanização dos sem-terra e se cria a forma como trabalhar com as matrizes pedagógicas e políticas existentes.

O MST, preocupado com a tarefa de fazer uma educação com a identidade dos sem-terra, “vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento.” (MST, 1999, p. 6)

O MST é um movimento de luta por reforma agrária e a importância da educação dos sem-terra como sujeitos com intencionalidade deixa que a situação defina qual a pedagogia a ser aplicada no processo de transformação. As pedagogias mais enfatizadas pelo MST são: Pedagogia de Luta, Pedagogia de Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da Escolha, Pedagogia da História e Pedagogia da Alternância.

A Contag/Fetaeg, por sua vez, construíram uma outra proposta, orientada para a discussão da Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. Neste documento, o conceito de educação rural aparece não como sinônimo de ensino, mas com o entendimento de que a educação deve ser fundamentada na prática educativa desenvolvida nos movimentos sociais, nas organizações educacionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), que traz, em seu artigo 1º:

Art. 1º - A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A LDB reconhece que “a escola e os espaços extracurriculares” são considerados locais propiciadores do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para o exercício da cidadania. Neste sentido, “educação rural é toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais”, as quais vivem em áreas que convivem com um “código rural”, que precisam de escolas rurais diferenciadas das escolas urbanas, até mesmo das escolas urbanas localizadas na periferia. As escolas rurais precisam ter práticas sociais específicas quanto a “seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida.” (CONTAG, 2002, p. 1)

2.7 O Meio Rural na Atualidade

No início dos anos 90, a dinâmica do “desenvolvimento” e do mercado mudou com o processo de abertura comercial, de estabilização econômica, tanto no meio rural como no urbano. Se nas décadas anteriores uma parcela da população rural era absorvida na cidade, atualmente o desemprego generalizado atinge tanto o trabalhador urbano como o rural. O processo de globalização

vem aprofundando as péssimas condições de vida no meio rural através de redução dos instrumentos da política agrícola, do desemprego, das condições de trabalho no assalariamento, na marginalização dos/as trabalhadores/as rurais sem terra, na desestruturação e no sucateamento dos serviços públicos, de assistência técnica, de pesquisa e de formação profissional, além de uma degradação e privatização acentuada do meio ambiente. (MAGALHÃES; BITTENCOURT, apud PDOERB, 2001, p. 9)

As mudanças das relações sociais e do trabalho no campo transformaram a realidade urbana e rural, exigindo uma releitura dos espaços urbano e rural, buscando superar a dificuldade existente em delimitar as fronteiras entre cidades e pequenos vilarejos.

Magalhães; Bittencourt (apud PDOERB, 2001, p. 9) afirmam que se pode considerar o meio rural com características heterogêneas quando

- a) a relação dos sujeitos com a propriedade e o acesso à terra, na forma como se relacionam com o trabalho, com o progresso tecnológico, com o mercado e com os aparelhos de Estado. A existência de várias dinâmicas econômicas dentro do mesmo Estado ou região (cerrado, sertão semi-árido, áreas extrativas, pesqueiras, agreste, agricultura irrigada e outras), que são economicamente diversas;
- b) a atividade agrícola não é única. A realidade é a existência de uma pluriatividade, reordenando a capacidade produtiva da população. Há cerca de 1,4 milhão de pessoas trabalhando uma parte do tempo na agricultura e a outra se dedicando a atividades não-agrícolas (empregos

domésticos, construção civil, costura, artesanatos), e cerca de 2,0 milhões de famílias trabalhando em diversas atividades no campo.

É preciso pensar em um modelo de desenvolvimento rural, ou seja, um projeto de desenvolvimento sustentável voltado para a ampliação das oportunidades de geração de renda que fortaleça a família rural e a educação ocupe um papel importante, sendo que é neste espaço rural que a desigualdade e o desenraizamento mais se manifestam, em decorrência de as políticas governamentais serem voltadas mais para a realidade urbana e para a grande propriedade rural.

A multiculturalidade familiar do campo materializa-se no modo de vida produzido e reproduzido em suas festas, sua religiosidade, seus gestos e em sua arte. A riqueza de matrizes históricas tradicionais é reconstruída e reintegrada pelas novas relações da modernização conservadora capitalista. Essas novas relações, criadas para atender a lógica do desenvolvimento capitalista, degradam as condições de vida tanto no campo quanto na cidade, quando não preservam o meio ambiente e privatizam cada vez mais os recursos naturais e também as propriedades do setor público de importante função social.

Na sociabilidade do capital, tentativa, no entorno rural ocorreram mudanças demográficas e econômicas aceleradas, crescendo, assim, sua procura como forma de lazer (turismo ecológico, hotéis fazendas, pesque-pague e outros) e até como opção de residência para várias pessoas da cidade, ampliando as possibilidades de emprego e fazendo interagirem sistemas culturais distintos, aumentando, assim, a presença de diversos movimentos sociais e organizações que atuam e propõem mudanças para o desenvolvimento sustentável no campo, através de propostas que ampliem as oportunidades de trabalho.

Os movimentos sociais e entidades rurais elaboraram as Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil, respeitando a legislação educacional vigente, que apontam um conjunto de princípios e procedimentos com o

objetivo de adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para educação básica.

É o entendimento da escola como um dos elementos do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável de forma integrada (homem e natureza) a partir do contexto local. No processo de ensino-aprendizagem, devem-se construir os princípios pedagógicos, sem esquecer da dimensão institucional da avaliação de forma permanente e sistemática, entendida como um processo que engloba os conhecimentos, os valores, as atitudes e os comportamentos frente ao mundo. O educando e o educador têm aguçados o senso crítico e a curiosidade, levantando dúvidas sobre o conhecimento já adquirido, na perspectiva de avançar continuamente.

Esses conhecimentos devem respeitar princípios ambientais, agrícolas, sociais, agrários, culturais, entre outros, pois são eles que integram o homem à natureza de forma que o processo de produção local crie novas relações sociais que contribuam para a construção do Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável, no qual educador e educando constroem conhecimentos sobre a organização do mundo do trabalho, sobre a cultura da população do campo e suas relações sociais, tendo ainda consciência de espaço, de tempo de formação fora da sala de aula, entendendo que o conhecimento é construído na família, na produção, no convívio social e nos movimentos sociais, e a sala de aula seja entendida como um espaço e um tempo específico e importante para a sistematização, a análise e a síntese. (PDOERB, 2001, p. 11-13)

No artigo 28 da LDB 9.394/96 que trata da Organização Escolar Curricular deve objetivar a implementação da LDB sobre a elaboração de propostas pedagógicas, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, econômicos, culturais, de gênero e etnia. A descoberta de uma nova pedagogia, adequada às atuais demandas do meio rural e à avaliação de iniciativas de estruturas e currículos escolares, nos diversos níveis de educação básica, aponta ainda para a importância das seguintes pedagogias:

- Pedagogia Libertadora, baseada nas idéias de Paulo Freire – vivência democrática na relação pedagógica, na qual “a leitura do mundo torna-se o elemento fundante” (PDOERB, 2001, p. 14) e o método de ensino centra-se no diálogo entre educador e educando, valorizando o processo de aprendizagem em grupo, com conteúdos selecionados através da problematização e de pesquisas sobre a realidade.
- Pedagogia da Alternância, que tem como objetivo a integração da escola com a família e a comunidade do educando, existindo o tempo da escola e o tempo da comunidade.
- Pedagogia de Projetos, que ressalta a importância de se trabalhar coletivamente, envolvendo o maior número de pessoas. O tema a ser pesquisado deve ser estudado a partir de diferentes pontos de vista, sem esquecer sua totalidade. O problema pode gerar vários projetos de naturezas diferentes: sociais, cognitivos, ambientais, econômicos, educacionais, culturais.

A organização curricular deve apoiar a realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sirvam de subsídios à implementação de uma proposta de educação básica do campo, demonstrando a insatisfação oculta existente quanto ao instituído, desenvolvendo o exercício da cidadania.

A gestão escolar precisa ser vinculada aos sistemas de ensino quanto às obrigações dos poderes públicos federal, estadual e municipal na implementação das Diretrizes Operacionais, cumprindo as responsabilidades no atendimento escolar “à luz da diretriz legal do regime de colaboração” (PDOERB, 2001, p. 14), sendo o município responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental nas comunidades rurais; ficando o Estado com a responsabilidade de garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e à educação profissional em nível técnico.

Deve-se estabelecer parcerias com escolas que respeitem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica somente após uma rigorosa avaliação dessas escolas, na perspectiva do Desenvolvimento Sustentável Rural e também reconhecer e certificar os cursos oferecidos pelas Escolas-Famílias Agrícolas e pelas

Casas-Famílias Rurais. Além disso, deve-se oferecer colaboração mútua aos diversos sistemas de ensino, às políticas educacionais que atendam à escolarização de jovens e adultos que não têm acesso à escola no meio rural.

Para acontecer a democratização da gestão escolar, é preciso assegurar às escolas o processo de democracia pedagógica e administrativa, do qual participam as famílias, os alunos e os professores, criando mecanismos de gestão democrática que fortaleçam a autonomia, consolidando os Conselhos de Desenvolvimento Rural Sustentável e outros, através da participação da comunidade rural (planejamento, execução e avaliação de suas propostas), respeitando a autonomia da escola em sua dimensão pedagógica, financeira, administrativa e política.

A merenda escolar deve ser planejada com a participação da comunidade e a inclusão de produtos da agricultura familiar local. Os componentes estruturantes da política de educação do mundo rural e as demandas dos movimentos sociais do campo devem ser subsidiados, no entanto respeitando o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

A organização da escolaridade deve respeitar a heterogeneidade da aprendizagem, a realidade da comunidade, a demanda social e a flexibilidade organizativa, devendo definir se as turmas serão multiseriadas, se divididas em ciclos, módulos ou séries de aprendizagem.

A organização do tempo pedagógico é de responsabilidade dos diversos sistemas de ensino, que deverão, através dos seus órgãos, assumi-lo, respeitando a comunidade, incorporando o tempo escolar em jornada integral ou em sistema de alternância, dependendo do nível de ensino, da modalidade e da realidade da comunidade.

A organização do espaço pedagógico deve ser uma estrutura física que inclua seus espaços interiores e exteriores, respeitando os critérios pedagógicos e sociais da população-alvo de sua ação educativa, considerando que os espaços de aprendizagem extrapolam a sala de aula, sem descaracterizá-la como um espaço de sistematização, de

análise e de síntese, mas considerando a família, a convivência social, os espaços produtivos, a comunidade, além de outros espaços que também desenvolvem a aprendizagem.

A política de nucleação da escola rural precisa respeitar critérios pedagógicos, sociais e geográficos, assegurando a educação básica através da existência de escolas nas comunidades rurais e de escolas-pólos em povoados que recebem crianças e jovens de comunidades próximas.

2.8 Formação Inicial e Continuada dos Professores

A profissionalização do docente deverá receber estímulo do poder político e a formação dos professores cumprirá o estabelecido na LDB, em seu artigo 62, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Médio e Superior.

O artigo 62 estabelece as diferentes estratégias do professorado leigo, como regular-presencial, semi-presencial modular ou mesmo curso à distância (Decreto n. 249/97), que aponta a universidade como uma das agências formadoras e privilegiadas em todo esse processo.

As estratégias de formação do professorado rural precisam considerar a realidade rural e também os saberes produzidos em práticas pedagógicas do e no campo. Portanto deve-se incluir nos cursos de magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas habilitações ou disciplinas à realidade rural possibilitando a formação de professores para atuar na escola do campo.

Estes princípios e procedimentos assumidos pelas entidades e movimentos sociais do campo foram instituídos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo quando

o Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a

constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março. (Resolução n. 1, CNE/CEB, 2002, p. 32)

Parágrafo Único, art. 2º - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 4º – O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á no espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnias.

Para tentar entender a repercussão da LDB 9394/96 e como está materializada, principalmente nas escolas dos assentamentos, é preciso entender as relações sociais existentes entre professores e alunos, professores e pais e professores e assentamento.

A partir da LDB 9394/96, é importante atentar para os agentes de mudanças, que não são mais somente os professores, mas os pais, os alunos, ou seja, um coletivo que participa das lutas dos movimentos sociais. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 03 de abril 2002, são um dos resultados da repercussão da LDB 9.394/96 nos movimentos sociais da educação. Entretanto, precisamos conhecer quais são estes resultados, da prática nas salas de aula dos assentamentos e das escolas rurais ou urbanas que atendem crianças e jovens assentados.

Neste sentido, elaborou-se o terceiro capítulo, denominado *Realidade das*

Escolas dos Assentamentos Chê Guevara e São Domingos, no qual procurar-se-á mostrar o que a pesquisa de campo constatou sobre a aplicação da LDB e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nestas duas escolas do campo.

3 REALIDADE DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS CHÊ GUEVARA E SÃO DOMINGOS

3.1 O Histórico dos Assentamentos

É necessário, neste capítulo, ressaltar o entendimento de movimento social como processo de luta de classe quer de contestação quer de preservação da organização capitalista. O movimento social de luta por reforma agrária não se circunscreve apenas à luta pela posse da terra, mas configura-se sobretudo como um movimento social de inclusão e de construção de um novo pacto social, que abrange desde as condições de produção (recursos, tecnologia e conhecimento), de habitação, de saúde, de lazer e principalmente de educação como instrumentos imprescindíveis de preparação do trabalhador para a construção de sua humanização e da justiça social. A luta por reforma agrária tem o sentido de inclusão social, e uma de suas conquistas foi a introdução, na Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96, dos artigos 28 e 32,³³ que explicitam as particularidades/especificidades da educação do e no campo/meio rural. Estes dois assentamentos são a materialização da luta dos movimentos sociais de

³³ Art.28 – Na oferta (...)

I – conteúdo curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organizações 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. (LDB.9.394/96)

Art.32 – O ensino (...)

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB.9.394/96)

trabalhadores (rurais e urbanos) por reforma agrária e inclusão social no Estado de Goiás.

A seleção de dois assentamentos, um do MST e outro da Fetaeg, deveu-se à importância e à diferença de projeto social, político, econômico e educacional que eles apresentam e também para possibilitar a relação entre conquistas/realizações e insucessos de ambos os assentamentos.

O primeiro assentamento selecionado para pesquisa foi o da fazenda Santa Rosa, atualmente denominado Chê Guevara pelos assentados, antes denominado Cachoeira Grande, localizado no município de Itaberaí, Estado de Goiás, com 101 famílias e área de 4090,0249ha, cuja obtenção de posse se deu em 02 de abril de 1998, a imissão de posse em 26 de maio de 1998 e o ato de criação em 6 de agosto de 1998. Este assentamento foi selecionado por ser uma conquista do Movimento dos Sem Terra (MST), cuja luta pela posse da terra iniciou-se com a ocupação da área por aproximadamente 350 famílias, em 12 de fevereiro de 1996, sendo a maioria das famílias oriunda da periferia da cidade de Itaberaí. Pelo atraso na realização da vistoria da fazenda e na expedição de diferentes laudos, ocorreram cinco ocupações, passaram dois superintendentes e foram envolvidos na luta o Ministério Público, a Justiça Federal e a Polícia Militar. Em 26 de maio, a Justiça Federal reconheceu a terra como improdutiva e, em 6 de agosto de 1998, é assinado pelo INCRA o ato de criação. A luta pela posse da terra durou cerca de dois anos e seis meses (ver documento em anexo).

O segundo assentamento selecionado foi o da fazenda São Domingos dos Olhos D'água, atualmente denominado São Domingos, no município de Morrinhos, Estado de Goiás, com 85 famílias e área de 3524,4509ha. A obtenção de posse se deu em 08 de outubro de 1997, a imissão de posse em 29 de dezembro de 1998 e o ato de criação em 27 de janeiro de 1999. O assentamento foi escolhido em função da luta pela posse da terra empreendida pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás (Fetaeg), tendo se realizado mediante um acampamento que de fato

permanece até hoje, apesar de existir o ato de criação do assentamento, de os futuros assentados já terem vivenciado a situação de assentados, mesmo que por pouco tempo, e de conhecerem qual é a parcela de cada família.

O grupo de 85 famílias ocupou a fazenda no dia 04 de abril de 1997 e continua na situação de acampado/assentado há mais de seis anos. O dono da terra está utilizando recursos para evitar a conquista dos trabalhadores, apesar de já existir até mesmo, o ato de criação pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/SR-04) desde 27 de janeiro de 1999. O proprietário da fazenda recorreu às instâncias superiores. Neste ínterim, a Fetaeg e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morrinhos enviaram denúncia ao Secretário de Estado da Segurança Pública, Sr. Demóstenes Xavier Torres, em 24 de setembro de 1999, e também em 28 de maio de 2002 ao Sr. Jônatas Silva, denunciando as ameaças de morte sofridas pelos trabalhadores rurais do assentamento São Domingos. (ver documentos em anexo)

3.2 Vida, Luta e Educação

O MST e a Fetaeg, em seus documentos sobre educação, afirmam que a necessidade é o ponto de partida para a aprendizagem e que os movimentos sociais têm no trabalho o seu princípio educativo fundamental. Isto significa dizer que as crianças dos assentamentos constituem uma força de trabalho, de produção familiar, ou seja, são primeiro trabalhadores e, em segundo lugar, estudantes.

Os dados desta pesquisa mostraram o total desconhecimento, por parte dos pais dos alunos, das propostas pedagógicas, tanto do MST como da Fetaeg. E também o desconhecimento das especificidades da LDB 9.394/96 quanto à educação do e no campo.

O que fica claro é que os assentados ignoram as conquistas da LDB 9.394/96 e das Diretrizes para a Educação Básica do Campo, o que se confirma na entrevista de

uma mãe participante das lutas cotidianas do assentamento Chê Guevara: “eu não quero o meu filho nunca numa escola de sem-terra”. Perguntou-se o que ela queria dizer com esta afirmação, e ela respondeu: “Eu quero a educação da cidade para os meus filhos”. Outros pais também afirmaram preferir a educação da cidade.

Em Goiás, no assentamento Chê Guevara, o que se observou é que os assentados defendem e procuram matricular seus filhos nas escolas urbanas de Itaberaí.

O MST enquanto esteve à frente da organização da luta pela terra neste assentamento, pretendia transformar a infra-estrutura física dos galpões e da sede da fazenda do assentamento Chê Guevara em um centro de educação/profissionalização de adultos, como também de difusão da cultura do cooperativismo. Este projeto não foi levado adiante, devido aos desentendimentos ocorridos entre os assentados e à perda das eleições da Associação pelo MST. A maioria dos assentados não acreditou e não lutou pela implementação deste projeto de educação no assentamento.

A luta pelo poder neste assentamento levou à desorganização política interna, contribuindo para inviabilizar uma vida cooperativa, segundo as propostas da militância do MST.

TABELA 1 – ORIGEM DOS PAIS ENTREVISTADOS–ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA- 2002

| ORIGEM | QUANT. | % |
|--------|--------|--------|
| Rural | 05 | 71,42 |
| Urbana | 02 | 28,58 |
| Total | 07 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

No assentamento Chê Guevara, segundo os dados da tabela 1, constatou-se que 71,42% de seus habitantes se dizem de origem rural. Era de se supor que reivindicassem para seus filhos pelo menos uma educação que abrangesse os principais conhecimentos necessários para melhor desempenho do trabalho no campo. Entretanto, na realidade, esses assentados provêm das circunvizinhanças do município

de Itaberaí e das pequenas cidades dessa região e afirmam ser originários do meio rural por terem sido bóias-frias e, mesmo morando nestas pequenas cidades, continuavam trabalhando no campo, assim como faziam bicos nos centros urbanos como servente de pedreiro e empregado doméstico.

Nesta perspectiva, a escolha dos assentados pela escola urbana pública para educar os seus filhos constitui uma escolha pertinente, segundo sua experiência de vida, que também é urbana.

Os questionários respondidos pelos Coletivos de Goiás e nacional do MST e a entrevista realizada por Luiz Antonio Cabello Norder, publicada na revista *Crítica Marxista* (n. 05, 1997) com um dos seus líderes, Stédile, confirmaram que, nos assentamentos do MST, as escolas são organizadas segundo a pedagogia deste movimento social.

A filosofia e a ação educativa do MST “é o próprio movimento social”, que tem por objetivo desvelar a sociabilidade do capital, a divisão social do trabalho, ou seja, desvelar a alienação³⁴ social e mostrar como o trabalhador rural é explorado pelo capital. Esta conscientização de classe está expressa na *Revista Época* (Caroline Requiél, nº 268, jul./2003, p. 41), na entrevista:

latifúndio é uma grande extensão de terra improdutivo que deve ser desapropriada para reforma agrária. Um dos meninos não se contém: esse açude está improdutivo. Vamos invadir para nadar. Todos riem, menos a militante, que sugere: vamos aproveitar o que você disse para discutir a diferença entre invadir e ocupar. A professora é Caroline Requiél, de 17 anos. Nasceu e cresceu na Grande Porto Alegre. Há dois anos, sua mãe, uma doméstica desempregada, resolveu seguir o MST. Foi no acampamento que Caroline descobriu sua vocação para o magistério. Ela é uma das escolhidas para estudar no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis. A escola, de nível médio, é o

³⁴ Alienação é aqui entendida no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmo (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA, 2001, p. 05)

principal celeiro de formação das futuras lideranças do MST no país. Funciona no prédio de um seminário doado ao movimento pelos padres franciscanos. No programa, oferece cursos de agronomia, pedagogia e cooperativismo. Também ensina a organizar acampamentos, liderar ocupações e arregimentar voluntários nas cidades. Os estudantes, vindos de vários meses de internato com três meses de trabalho em suas comunidades. Pelos corredores, pairam painéis com frases de Eduardo Galeano e Bertolt Brecht. No refeitório, bandeiras do partido comunista russo e da Palestina. Enquanto as mães estudam, os filhos brincam na creche cujas paredes são decoradas com enxadas, facões e bandeiras do MST. Desde 1995 o centro de formação já recebeu 613 alunos.

Esta ação educativa de classe não se materializou no assentamento Chê Guevara. Em reuniões realizadas na sede da Associação do Assentamento Chê Guevara e segundo os depoimentos dos assentados, não foi prioridade discutir a proposta sobre educação. A discussão realizada foi sobre se os assentados lutariam por uma escola do e no campo ou se enviariam seus filhos para estudar na cidade. A proposta vencedora, segundo a maioria dos pais, foi a ida das crianças para escolas urbanas.

No assentamento São Domingos, do movimento sindical Fetaeg, 66,68% dos pais são de origem urbana e apenas 16,66% de origem rural, (tabela 2).

TABELA 2 – ORIGEM DOS PAIS ENTREVISTADOS – ASSENTAMENTO SAO DOMINGOS - 2002

| ORIGEM | QUANT. | % |
|---------------|--------|--------|
| Rural | 01 | 16,66 |
| Urbana | 04 | 66,68 |
| Não respondeu | 01 | 16,66 |
| Total | 06 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Os pais, apesar de terem declarado ser de origem urbana, têm sua experiência de trabalho tanto no meio rural (fazendas) como no meio urbano, mas o trabalho realizado, quer no campo quer na cidade, é sempre desqualificado e desvalorizado. A qualificação e a formação ideal para os pais só se realiza nos meios urbanos onde não puderam permanecer por serem excluídos do mercado de trabalho, que exige cada vez maiores patamares de escolaridade e especialização.

Os trabalhadores analfabetos ou com menos de quatro anos de escolaridade são os mais

facilmente excluídos do mercado de trabalho. Os acampados da CPT, Fetaeg e MST, em seus depoimentos, mostram sobretudo ter consciência de que são excluídos da vida urbana industrial, por serem para ela desqualificados. Afirmam “não existir qualquer chance de emprego para os analfabetos” (CARNEIRO, 2001, p. 292)

A Fetaeg, entidade de classe, tem defendido o que está previsto em lei, na Constituição, na LDB 9.394/96 e na RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1/2002: escola pública, gratuita e obrigatória.

Mas, mesmo assim, lutou pela implantação, em 1986, e pela manutenção da escola rural, enquanto a comunidade, em janeiro de 2003, aceitou pacificamente o seu fechamento e enviou seus filhos para as escolas da cidade.

Nestes dois assentamentos pode-se constatar o desconhecimento da maioria dos pais das especificidades da LDB 9.394/96 quanto a calendário, currículo escolar, qualificação docente, questões do trabalho e do trabalhador rural, declarando não ter conhecimento da proposta educacional do MST, “da pedagogia do movimento”, que caracteriza a identidade dos “sem-terrinhas”. Declaram ainda que sequer ouviram falar do “Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável” da Contag/Fetaeg, que valoriza a educação informal e formal. O princípio educativo fundamental, que é o trabalho, é conhecido na prática pelos pais, pois só ele provê a subsistência.

O que fica claro é que tais propostas de educação dos movimentos sociais não foram apresentadas e discutidas nos dois assentamentos. É prudente indagar se estas propostas de educação não têm sido discutidas apenas entre militantes e intelectuais dos dois movimentos sociais, pois as bases nestes dois assentamentos, as desconhecem.

Para compreender o porquê da divergência entre a educação proposta pelos movimentos sociais e a opção na prática pela educação urbana dos pais nestes dois assentamentos, é necessário compreender o significado atual da ofensiva da luta por reforma agrária.

A retomada da ofensiva da luta por reforma agrária na atualidade é consequência do crescimento do desemprego estrutural, quer nos meios urbanos quer

nos meios rurais em decorrência das políticas neoliberais, ou seja, a luta pela terra é a luta por emprego e sobrevivência.

A expansão do capitalismo, na cidade ou no campo, dá-se quando o trabalhador perde seus meios de produção e proletariza-se, restando-lhe apenas sua força de trabalho para ser vendida, para ser trocada por salário. No capitalismo, a busca da produtividade do trabalho é constante, o que leva à formação de um exército de desempregados, ou seja, um exército de reserva formado por excluídos (CARNEIRO, 2001, p. 290),

A quantidade de terra de cada parcela destes assentamentos é insuficiente para tirar o sustento de mais de uma família. Desta forma, os filhos dos assentados, ao formarem a sua própria família, não poderão permanecer naquela parcela.

Os pais colocam a luta pela terra como alternativa de acesso ao trabalho/sobrevivência para eles nesta atualidade histórica. Declaram com clareza que a população rural é expulsa para os centros urbanos secularmente, por isso defendem a educação urbana para seus filhos.

No capitalismo, apesar de os assentados não saberem expressar cientificamente “o que é a sociabilidade do capital”, eles sentem secularmente na pele as inúmeras expulsões e correntes migratórias, que foram obrigados a fazer parte.

Se tivessem estudado Marx (s.d.), Martins (1975, 1979 e 1980) e Carneiro (1986 e 1998), provavelmente assim se expressariam:

a partir de 1994, a luta pela terra é qualitativamente diferente dos demais períodos, pois os acampados, longe da mística de retorno à “terra prometida”, apontam essa volta ao campo *como a única forma de sobrevivência*, devido ao analfabetismo e ainda por constituírem-se em trabalhadores desqualificados, ou seja, sem qualquer profissionalização que os habilite aos postos de trabalho da sociedade urbana moderna. (CARNEIRO, 2001, p.291-292)

Trabalhadores que não tiveram acesso à escola, ou seja, trabalhadores analfabetos, tornam-se facilmente excluídos do processo produtivo, pois não têm a qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Os assentados, em sua maioria, demonstram ter consciência de que são desqualificados, pois não tiveram oportunidades de acesso à leitura, à escrita e ao cálculo, conhecimentos e habilidades imprescindíveis à qualificação para o trabalho no meio urbano.

É neste sentido que a escola urbana torna-se, para os pais, a melhor opção de preparação dos seus filhos para proverem sua futura subsistência.

3.2.1 A Educação dos Filhos dos Trabalhadores Rurais: uma preocupação constante dos pais para a conquista do conhecimento

Os pais, tanto do assentamento São Domingos quanto do assentamento Chê Guevara, apontaram como principais problemas que deverão ser solucionados a contratação de professores, a formação de professores e a melhoria da infra-estrutura física das escolas.

TABELA 3 – PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS FILHOS NA ESCOLA, NA OPINIÃO DOS PAIS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002.

| Motivos(1) | QUANT. | % |
|---|--------|--------|
| . Contratação de professores | 3 | 16,66 |
| . Falta de infra-estrutura física | 3 | 16,66 |
| . Falta de recursos financeiros | 4 | 22,22 |
| . Formação de professores | 2 | 11,11 |
| . Prefeito não contribui, valorizando e cumprindo a LDB 9394/96 | 6 | 33,35 |
| Total | 18 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

(1) Respostas dos pais entrevistados, com repetição de motivos.

Os pais também apontaram a necessidade de as escolas contarem com recursos audiovisuais e principalmente com computadores, pois até mesmo no campo este é um equipamento cada vez mais utilizado para realização da contabilidade, acesso a informações e como meio de comunicação com o mundo, (tabelas 3 e 4).

TABELA 4 – PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS FILHOS NA ESCOLA, NA OPINIÃO DOS PAIS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Motivos(1) | QUANT. | % |
|---|--------|--------|
| . Contratação de professores | 03 | 21,43 |
| . Falta de infra-estrutura física | 05 | 35,72 |
| . Falta de recursos financeiros | 01 | 7,14 |
| . Formação de professores | 04 | 28,57 |
| . Prefeito não contribui, valorizando e cumprindo a LDB 9394/96 | 01 | 7,14 |
| Total | 14 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

(1) Respostas dos pais entrevistados, com repetição de motivos.

Os pais avaliam como imprescindível o acesso à educação urbana, sendo esta a melhor opção de preparação de seus filhos para a vida.

TABELA 5 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS PAIS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Resposta | Incidência | % |
|---------------------|------------|--------|
| Muito importante | 07 | 100,00 |
| Pouco importante | ... | ... |
| Nenhuma importância | ... | ... |
| Total | | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 6 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS PAIS ENTREVISTADOS (ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS, 2002).

| Resposta | Incidência | % |
|---------------------|------------|--------|
| Muito importante | 06 | 100,00 |
| Pouco importante | ... | ... |
| Nenhuma importância | ... | ... |
| Total | | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Pode-se observar, nas tabelas 5 e 6 referentes aos dois assentamentos, que 100% dos pais avaliam o acesso à educação como muito importante.

Dada a importância da educação para os pais, mesmo eles tendo um baixo nível de escolaridade, procuram incentivar, dialogar e ajudar nas tarefas escolares dos filhos, tabelas 7 e 8.

TABELA 7 - PAPEL QUE OS PAIS ASSUMEM NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Resposta | Incidência | % |
|--|------------|--------|
| . Participar de reuniões na escola e conversar com professores | 01 | 14,28 |
| . Castigo, brigas e conselho de apoio aos filhos | 03 | 42,85 |
| . Cobrar da diretora e incentivar nas tarefas | 01 | 14,28 |
| . Não responderam | 02 | 28,59 |
| Total | 07 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

A educação é tão importante para os pais que eles abrem mão do trabalho dos filhos no campo durante o horário escolar, até mesmo durante a colheita.

TABELA 8 - PAPEL QUE OS PAIS ASSUMEM NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Resposta | Incidência | % |
|--|------------|--------|
| . Dialogar com os professores sobre as tarefas e a educação dos filhos | 04 | 66,68 |
| . Incentivar os estudos, abrindo o caminho necessário | 01 | 16,66 |
| . Ser educado, obedecer ao mais velho, não roubar e não xingar | 01 | 16,66 |
| Total | 06 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Os pais do assentamento Chê Guevara apontam o ensino em nível superior como meta principal a ser alcançada pelos filhos, até mesmo para trabalharem no campo, tabela 9.

TABELA 9 - AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE OS PAIS ENTREVISTADOS ACHAM QUE OS FILHOS DEVEM TER PARA TRABALHAR - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Escolaridade | Incidência | % |
|---------------------------------|------------|--------|
| 1 ^a a 4 ^a | ... | ... |
| 5 ^a a 8 ^a | ... | ... |
| Ensino médio | ... | ... |
| Médio profissionalizante | 03 | 42,85 |
| Ensino superior | 04 | 57,15 |
| Total | 07 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 10 – AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE OS PAIS ENTREVISTADOS ACHAM QUE OS FILHOS DEVEM TER PARA TRABALHAR - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Escolaridade | Incidência | % |
|---------------------------------|------------|--------|
| 1 ^a a 4 ^a | ... | ... |
| 5 ^a a 8 ^a | ... | ... |
| Ensino médio | ... | ... |
| Médio profissionalizante | 04 | 66,66 |
| Ensino superior | 02 | 33,34 |
| Total | 06 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Os pais dos assentamentos São Domingos afirmaram que o nível de escolaridade necessário a seus filhos, mesmo para o trabalho no campo, deve ser, no mínimo, o ensino médio profissionalizante, mas apontam o ensino em nível superior como patamar ideal para se ter acesso ao mercado de trabalho urbano (tabela 10).

TABELA 11 – AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE OS PAIS ENTREVISTADOS DESEJAM PARA OS FILHOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Escolaridade | Incidência | % |
|---------------------------------|------------|--------|
| 1 ^a a 4 ^a | ... | ... |
| 5 ^a a 8 ^a | ... | ... |
| Ensino médio | ... | ... |
| Médio profissionalizante | 01 | 14,28 |
| Ensino superior | 06 | 85,72 |
| S/R | 07 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 12 – AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE OS PAIS ENTREVISTADOS DESEJAM PARA OS FILHOS (ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS, 2002).

| Escolaridade | Incidência | % |
|---------------------------------|------------|--------|
| 1 ^a a 4 ^a | ... | ... |
| 5 ^a a 8 ^a | ... | ... |
| Ensino médio | ... | ... |
| Médio profissionalizante | ... | ... |
| Ensino superior | 06 | 100,00 |
| Não Respondeu | 06 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

O desejo de que seus filhos cursem o ensino superior (tabelas 11 e 12), segundo depoimento dos pais, “é que hoje tudo passa pelo estudo, na cidade ou no campo, e tudo tem mudado muito rapidamente, por isso, cada vez mais é preciso do ensino superior”. Neste caso, segundo os pais, a explicação é de que “é melhor ser agrônomo ou veterinário do que técnico agrícola”.

Os pais do assentamento Chê Guevara (tabela 13) avaliaram a escola urbana freqüentada pelos seus filhos como boa em 42,87%; regular 28,57%; ruim 14,28% e péssima em 14,28%. Esta avaliação para ser melhor compreendida tem de se levar em consideração que 50% dos pais declararam que não tiveram opção de escolha e que a única escola que tinha vaga foi esta em que seus filhos foram matriculados.

TABELA 13 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA EM QUE O FILHO ESTUDA, PELOS PAIS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Resposta | Incidência | % |
|-----------|------------|--------|
| Excelente | ... | ... |
| Boa | 03 | 42,87 |
| Regular | 02 | 28,57 |
| Ruim | 01 | 14,28 |
| Péssima | 01 | 14,28 |
| Total | 07 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 14 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA EM QUE O FILHO ESTUDA, PELOS PAIS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Resposta | Incidência | % |
|-----------|------------|--------|
| Excelente | 01 | 16,66 |
| Boa | ... | ... |
| Regular | 01 | 16,66 |
| Ruim | 03 | 50,02 |
| Péssima | 01 | 16,66 |
| Total | 06 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Dos pais do assentamento São Domingos, em torno de 50% (tabela 14) avaliaram a escola urbana a que seus filhos têm acesso na atualidade como ruim, ainda

que 16,66% dos pais tenham avaliado a mesma escola como excelente e outros 16,66% como regular.

Os pais declararam a necessidade de melhoria na qualidade do ensino, na formação de professores e nas instalações físicas para que seus filhos possam realmente ter acesso ao conhecimento e, no futuro, virem a disputar as vagas do mercado de trabalho. Na atualidade, os pais têm certeza de que a escola pouco tem colaborado no sentido de oferecer uma boa formação para o trabalho para seus filhos e afirmaram que vão lutar para que a educação nesta escola melhore.

As respostas dos questionários e das entrevistas com os pais revelaram medo e também um código restrito, que tentamos compreender, observando desde os gestos, os olhares, a indeterminação da voz e sua entonação para se poder estabelecer o diálogo. Os trabalhadores do campo que têm sido excluídos da educação quando se expressam falam com o seu código e como classe social, cuja a escuta como propõe Bosi deve considerar que em vez de “código restrito”

seria mais próprio chamar conciso ao código que, na certeza de não ser comunicável [o trabalhador rural], depõe *a priori* as armas do diálogo. Na raiz da compreensão da vida do povo esta a fadiga. Não a compreensão possível do espaço e do tempo do trabalhador manual se a fadiga não estiver presente e a fome e a sede que dela nascem. É por isso que os pais têm fome e sede de conhecimento para seus filhos e a escola deverá constituir-se nesse espaço de formação qualitativamente diferenciada pela racionalidade científica.

3.2.2 O Trabalhador/Aluno Filho de Assentado na Luta pelo Conhecimento

Se os pais dos alunos têm consciência de que não tiveram oportunidades de se qualificarem na sociedade urbana industrial para acesso ao trabalho especializado, atualmente lutam para que seus filhos tenham outro tipo de educação e vida. Entretanto, percebe-se nas tabelas 15 e 16 a seguir que a maioria dos alunos já vivenciou a cultura urbana.

TABELA 15 – ORIGEM DOS ALUNOS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA/ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO/URBANA - 2002

| ORIGEM | QUANT. | % |
|--------|--------|--------|
| Rural | 09 | 45,00 |
| Urbana | 11 | 55,00 |
| Total | 20 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 16 – ORIGEM DOS ALUNOS ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA E ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LOPES PERES/RURAL - 2002

| ORIGEM | QUANT. | % |
|--------|--------|--------|
| Rural | 5 | 33,33 |
| Urbana | 10 | 66,67 |
| Total | 15 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Nas respostas aos questionários, o trabalho é o princípio educativo melhor interiorizado pelos filhos dos assentados, mesmo sem conhecerem as propostas dos movimentos sociais rurais. As respostas das tabelas 17, 18 e 19 demonstram que as aspirações dos alunos com relação à escola são, em primeiro lugar, melhor oportunidade de trabalho; em segundo, aprender a trabalhar e, em terceiro, ter trabalho.

TABELA 17 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A VIDA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA/ ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO/URBANA - 2002

| RESPOSTA | | QUANTIDADE | % |
|------------|---------------------------------------|------------|--------|
| Quantidade | Motivo | | |
| SIM 20 | . Para se formar e ser alguém na vida | 04 | 20,00 |
| | . Para aprender e viver melhor | 03 | 15,00 |
| | . Para aprender e ter trabalho | 04 | 20,00 |
| | . Para ter emprego e ser escolarizado | 01 | 5,00 |
| | . Para ter futuro com trabalho melhor | 06 | 30,00 |
| | . Para aprender a ler e escrever | 02 | 10,00 |
| Total | | 20 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Fica claro que os alunos têm clareza da necessidade de escolarização para uma melhor formação profissional e para acesso ao trabalho.

TABELA 18 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A VIDA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LOPES PERES/RURAL - 2002

| | | RESPOSTA | | QUANTIDADE | % |
|------------|---|----------------------------------|--|------------|--------|
| Quantidade | | Motivo | | | |
| SIM | 5 | . É muito importante | | 01 | 20,00 |
| | | . Para aprender mais | | 03 | 60,00 |
| | | . Para ler, escrever e trabalhar | | 01 | 20,00 |
| Total | | | | 05 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

O trabalho como princípio educativo é repassado pelos pais aos filhos/alunos, que têm a escola como o *locus* de realização desta qualificação no mundo moderno.

TABELA 19 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A VIDA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| | | RESPOSTA | | Quant. | % |
|------------|----|--|--|--------|--------|
| Quantidade | | Motivo | | | |
| SIM | 10 | . Para o desenvolvimento pessoal e sem a escola não seremos nada na vida | | 09 | 90,00 |
| | | . Para aprender mais e ajudar a família | | 01 | 10,00 |
| Total | | | | 10 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Portanto, o fio condutor é de que “o ensino é qualificação da força de trabalho, parte do processo de produção desse valor de uso da força de trabalho, que consiste em produzir um valor de troca superior ao próprio”. (ENGUIITA, 1993, p. 189)

Isto significa que as crianças e adolescentes dos dois assentamentos freqüentam a escola acreditando que ela irá prepará-los para conquistar um bom lugar no mercado de trabalho, com um salário que lhes propicie melhor qualidade de vida.

Nesse “acreditar na escola” como um caminho de possibilidades, os alunos pensam estarem garantindo um futuro emprego, mas o que de fato os leva a lutar pela permanência na escola é a certeza da impossibilidade de divisão da terra de seus pais (o lote do assentamento) e, portanto, procuram um outro caminho de sobrevivência,

pois possivelmente serão expulsos novamente para o meio urbano. Esta volta para os centros urbanos só poderá se viabilizar se estiverem profissionalizados para terem acesso ao trabalho. Esta formação/profissionalização só é propiciada pela escola, pois o trabalho no campo desde os cinco anos é a realidade da maioria dos alunos. Os alunos acreditam que a escola os livrará da necessidade de lutar por um pedaço de terra como seus pais para sobreviver. A escola é percebida como a “salvação de suas vidas”, pois ela ensina os caminhos que eles deverão percorrer para viverem dignamente no futuro no meio urbano.

TABELA 20 – AVALIAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUE APROVAM/DESAPROVAM A ESCOLA, SEGUNDO O MOTIVO APRESENTADO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA/ ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO/URBANA - 2002

| | | RESPOSTA | | QUANTIDADE | % |
|------------|----|--|--|------------|--------|
| Quantidade | | Motivo | | | |
| SIM | 15 | . Porque tem bons professores e bom ensino | | 02 | 10,00 |
| | | . Muito boa | | 02 | 10,00 |
| | | . Ensina bem | | 02 | 10,00 |
| | | . Muito boa e educa | | 05 | 25,00 |
| | | . Jeito amigável do professor | | 02 | 10,00 |
| | | . É limpa e os alunos se divertem | | 02 | 10,00 |
| NÃO | 4 | . Não gosta das pessoas e da diretora | | 01 | 5,00 |
| | | . Não tem segurança | | 01 | 5,00 |
| | | . Outros motivos | | 03 | 15,00 |
| Total | | | | 20 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Dos alunos entrevistados do assentamento Chê Guevara (tabela 20), 75% aprovam a escola urbana e 25% fazem algumas críticas construtivas, entretanto demonstram também a sua aprovação.

A escola rural municipal José Lopes Peres, do assentamento São Domingos, foi desaprovada por 100% dos alunos. Esta escola foi fechada, pois os assentados a consideravam de péssima qualidade, como fica demonstrado na tabela 21.

TABELA 21 – AVALIAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS APROVAM/DESAPROVAM A ESCOLA E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LOPES PERES/RURAL - 2002

| RESPOSTA | | Quantidade | % |
|------------|--|------------|--------|
| Quantidade | Motivo | | |
| SIM | - ... | ... | ... |
| | . Não ensina bem | 03 | 60,00 |
| NÃO | 5 . Os alunos são misturados em série | 01 | 20,00 |
| | . Porque é ruim e pequena e as séries misturadas | 01 | 20,00 |
| Total | | 05 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Já a escola urbana Coronel Pedro Nunes (tabela 22), que atende aos alunos do assentamento São Domingos, foi aprovada por 80% dos alunos e desaprovada por 20%.

TABELA 22 – AVALIAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS APROVAM/DESAPROVAM A ESCOLA E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| RESPOSTA | | Quantidade | % | |
|------------|--------|---|--------|-------|
| Quantidade | Motivo | | | |
| SIM | 8 | . Porque os professores são bons e ensinam bem | 02 | 20,00 |
| | | . Não faço bagunça e aprendo | 01 | 10,00 |
| | | . Porque vou ser alguém na vida | 01 | 10,00 |
| | | . A escola é grande e muito boa | 01 | 10,00 |
| | | . Porque me ajuda, é diferente e aceita os alunos do meio rural. | 01 | 10,00 |
| | | . Orienta para o futuro com respeito e responsabilidade, bom relacionamento com todos | 02 | 20,00 |
| NÃO | 2 | . Tem muitos “malas” e brigas | 01 | 10,00 |
| | | . Não tem campo de futebol e nem computador | 01 | 10,00 |
| Total | | 10 | 100,00 | |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Dos alunos entrevistados do assentamento Chê Guevara (tabela 23), 60% deram nota 10,0 para a escola; 20% nota 9,0; 5% nota 6,0; 5% nota 5,0 e 5% nota 4,0.

TABELA 23 – NOTA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA/ ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO/URBANA - 2002

| RESPOSTA | | QUANT. | % |
|----------|---|--------|--------|
| Nota | Motivo | | |
| 10 | . A escola qualifica com bons professores | 10 | 50,00 |
| | . Os alunos são inteligentes | 01 | 5,00 |
| | . Porque não trabalha na escola | 01 | 5,00 |
| 09 | . A escola tem que melhorar em algumas coisas | 04 | 20,00 |
| 06 | . É uma escola regular | 01 | 5,00 |
| 05 | . O pátio precisa ser limpo | 01 | 5,00 |
| 04 | . Está quase tudo errado | 01 | 5,00 |
| | . Não existe segurança e amizade | 01 | 5,00 |
| Total | | 20 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

A escola municipal José Lopes Peres, que funcionava na zona rural e era multiseriada, foi fechada, pois desde as instalações, que eram precárias, até a qualidade do ensino e a qualificação dos professores recebeu a pior avaliação, como demonstra a tabela 24 a seguir.

TABELA 24 – NOTA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LOPES PERES/RURAL - 2002

| RESPOSTA | | QUANT. | % |
|----------|----------------------------|--------|--------|
| Nota | Motivo | | |
| 0,0 | . As séries são misturadas | 02 | 40,00 |
| | . A escola é feia e ruim | 02 | 40,00 |
| | . Não respondeu | 01 | 20,00 |
| Total | | 05 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

A escola rural, mesmo sendo próxima do assentamento e propiciando facilidade de acesso, foi avaliada pelos alunos em relação a seus professores com nota zero. Os pais apoiaram a avaliação dos filhos e consideraram a melhor alternativa o fechamento da escola.

Há que se observar a diferença na avaliação dos alunos das escolas urbanas em relação à escola rural.

TABELA 25 – NOTA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| Nota | RESPOSTA | QUANT. | % |
|-------|---|--------|--------|
| | Motivo | | |
| 10,0 | . Os professores e funcionários são valiosos, bons e inteligentes | 04 | 40,00 |
| 8,5 | . A escola não está reformada | 01 | 10,00 |
| 8,0 | . A escola é muito boa, mas faltam alguns detalhes | 01 | 10,00 |
| 7,0 | . A escola tem coisas boas e ruins | 01 | 10,00 |
| 6,0 | . A escola não tem computador | 01 | 10,00 |
| 5,0 | . A escola tem muitos malandros | 01 | 10,00 |
| 0,0 | . Não gosto do ambiente | 01 | 10,00 |
| Total | | 10 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

A escola Coronel Pedro Nunes da cidade (tabela 25), que é distante do assentamento, foi considerada boa por 70% dos alunos, sendo que 40% deles avaliando-a com nota 10,0; 10% com nota 8,5; 10% com nota 8,0 e 10% com nota 7,0.

Percebe-se que os alunos elegeram a escola urbana como a que tem as melhores condições para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem que propiciará melhores condições de vida para eles e suas famílias através da qualificação para o mercado de trabalho. Isto significa que a escola ainda é vista pelos alunos assentados/trabalhadores como a única alternativa de mobilidade social, porém não entendem as limitações impostas pela própria sociedade de classes.

Os alunos e seus pais entendem que a educação é um dos instrumentos auxiliares na mudança social e também para modificar sua situação de vida, pois a educação é um processo contraditório: tanto pode colaborar para as mudanças e transformações sociais como para preservar a sociedade capitalista.

A escola é um investimento econômico que responde às novas exigências do capital, e pode-se considerar o ensino como uma das partes da linha de produção que os neoliberais têm bastante interesse em desenvolver.

Mais recentemente, quando predomina a perspectiva econômica da educação, ela é o resultado de uma ideologia desenvolvimentista, na qual a educação é apresentada como um investimento produtivo para o país e onde se omite o fato da escolarização estar perpetuando os desníveis de classes sociais, através da demonstração de que a educação está sendo eficiente para o desenvolvimento. (BENJAMIM, 1980, p. 95)

TABELA 26 – COMPARAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS IDADE/ESCOLARIDADE/TEMPO DE ESTUDO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA/ ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO/URBANA - 2002

| Aluno | CATEGORIA | | | Diferença entre Tempo de Estudo e Escolaridade (anos) | Incidência de Alunos Reprovados |
|-------|-----------|----------------|------------------------|---|---------------------------------|
| | Idade | Escolaridade | Tempo de Estudo (anos) | | |
| 01 | ... | 3 ^a | 7 | 4 | ... |
| 02 | 15 | 4 ^a | ... | ... | ... |
| 03 | 13 | 5 ^a | 6 | 1 | Reprovado |
| 04 | 08 | 1 ^a | 2 | 1 | Reprovado |
| 05 | 10 | 2 ^a | 5 | 3 | Reprovado |
| 06 | 09 | 1 ^a | 3 | 2 | Reprovado |
| 07 | 09 | 3 ^a | 3 | - | - |
| 08 | 09 | 2 ^a | 3 | 1 | Reprovado |
| 09 | 14 | 6 ^a | 6 | - | - |
| 10 | 13 | 6 ^a | 6 | - | - |
| 11 | 11 | ... | 6 | ... | ... |
| 12 | 15 | 4 ^a | 8 | 4 | Reprovado |
| 13 | 16 | 8 ^a | 8 | - | - |
| 14 | 12 | 4 ^a | 5 | 1 | Reprovado |
| 15 | 09 | 3 ^a | 3 | - | - |
| 16 | 14 | 7 ^a | 7 | - | - |
| 17 | 13 | 7 ^a | 7 | - | - |
| 18 | 11 | 3 ^a | 6 | 3 | Reprovado |
| 19 | 18 | 3 ^a | 8 | 5 | Reprovado |
| 20 | 10 | 3 ^a | 5 | 2 | Reprovado |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Apesar da avaliação positiva de pais e alunos, pode-se constatar, a partir da tabela 26, que na escola do assentamento Chê Guevara o índice de reprovação é de 50%.

Este investimento econômico na educação se faz com sacrifício, muitas vezes deixando de trabalhar com os pais no período escolar para frequentar a escola na cidade, pois esta é a garantia de que, no futuro, não precisarão passar pelas mesmas dificuldades dos seus pais. Os 80% dos assentados do Chê Guevara estão

“satisfeitíssimos” (tabela 23) com a escola na cidade, cuja nota da escola foi 10,0 e 9,0. Já no assentamento São Domingos, a escola da cidade alcançou 40% (tabela 25), de aprovação, com avaliação de 10,0. Entretanto, em relação à escola rural, a insatisfação foi geral (tabela 24), levando ao seu fechamento pela Secretária de Educação. Porém, o fechamento da escola e a transferência dos alunos para cidade de Morrinhos/Goiás foi uma solução almejada pelos pais e alunos, pois consideravam a escola urbana melhor para prepará-los, mesmo que tenham de enfrentar o fracasso escolar por vários anos (tabela 27). Mas mesmo com um índice elevado (60%) de reprovação anual no ensino básico, pais e alunos acreditam ainda que é na cidade que terão acesso aos conhecimentos para formação para o trabalho.

TABELA 27 – COMPARAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS IDADE/ESCOLARIDADE/TEMPO DE ESTUDO DOS ALUNOS DA ESCOLA RURAL⁽¹⁾/URBANA⁽²⁾ - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LOPES PERES/RURAL E ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| Aluno | CATEGORIA | | | | | | Diferença entre Tempo de Estudo e Escolaridade (anos) | Incidência de Alunos Reprovados |
|-------|-----------|--------|----------------|----------------|-----------------|--------|---|---------------------------------|
| | Idade | | Escolaridade | | Tempo de Estudo | | | |
| | Rural | Urbano | Rural | Urbano | Rural | Urbano | | |
| 01 | 9 | | 3 ^a | | | ... | ... | |
| 02 | 11 | | 4 ^a | | | 5 | 1 | Reprovado |
| 03 | 10 | | 2 ^a | | | ... | ... | ... |
| 04 | 9 | | 2 ^a | | | 3 | 1 | Reprovado |
| 05 | 10 | | 3 ^a | | | 4 | 1 | Reprovado |
| 06 | | 11 | | 5 ^a | | ... | ... | ... |
| 07 | | 14 | | 5 ^a | | ... | ... | ... |
| 08 | | ... | | 5 ^a | | 6 | 1 | Reprovado |
| 09 | | 11 | | 5 ^a | | 9 | Desconsiderado ⁽³⁾ | ... |
| 10 | | 12 | | 5 ^a | | 6 | 1 | Reprovado |
| 11 | | 12 | | 5 ^a | | 6 | 1 | Reprovado |
| 12 | | 15 | | 6 ^a | | ... | ... | ... |
| 13 | | 19 | | 7 ^a | | 13 | 6 | Reprovado |
| 14 | | 18 | | 8 ^a | | 10 | 2 | Reprovado |
| 15 | | 16 | | 8 ^a | | 12 | 4 | Reprovado |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

(1) – Alunos do assentamento que estudavam na escola rural.

(2) – Alunos do assentamento que estudam na escola urbana.

(3) – Improvável que um aluno de assentamento inicie seus estudos a partir de 2 anos de idade.

A tabela 27, que apresenta os dados das escolas do assentamento São

Domingos, mostra que o índice de reprovação dos alunos chega a 60% na escola rural e 60% na escola urbana e, em seu conjunto, a 60%.

As tabelas 26 e 27 demonstram, ainda, que a média de reprovação dos alunos, no conjunto das escolas destes assentamentos, chega a 54,28% e os alunos reprovados têm vergonha de informar há quantos anos freqüentam o mesmo ano escolar ou qual a sua idade. Pode-se, portanto, afirmar que, além de a escola penalizá-los, eles próprios se penalizam, pois consideram-se incapazes, culpados e até mesmo responsáveis por não terem sido aprovados. Neste sentido, internalizam a ideologia dominante, que assume sua função quando os alunos reprovados não percebem a divisão da sociedade em classes como também não vêem que a escola, muitas vezes como reprodutora do saber da classe dominante, cria diversos tipos de dificuldades para o homem do campo/trabalhador de acesso aos conhecimentos científicos.

Apesar das reprovações, estes alunos/trabalhadores ainda consideram como a melhor resposta à tentativa de exclusão a persistência/resistência na permanência na escola pública, mesmo levando dois anos para cursar cada série.

Os resultados dos dados tabulados nas tabelas 26 e 27 levam à constatação de que a maioria dos alunos permaneceu, resistiu, por mais de dois anos em cada série. Neste contexto, constata-se também a perseverança dos alunos do campo para se apropriarem de um mínimo de conhecimento científico para enfrentar esta sociedade complexa.

Freire (1980) já afirmava que a educação formal acontece na escola e é um subsistema, inserido em um sistema. Se a escola é um subsistema, para entendê-la não há como desvinculá-la do sistema do qual faz parte. Todavia, o fracasso escolar é uma realidade da escola, portanto do sistema escolar, e é nele que se deve buscar a contextualização sócio-histórica das diversas correntes de análises existente para compreender as propostas que colaborariam com os trabalhadores para superar o fracasso escolar.

Pode-se apontar, uma multiplicidade de causas e fatores, com várias faces,

como se observou nesses dois assentamentos de Goiás, cujo fracasso é alarmante, pois as reprovações são de 54,28% dos alunos e cada aluno reprovado cursa um uma série duas vezes para ser promovido para o ano seguinte. Será a situação sócio-econômica, aliada ao processo cultural, o fator de peso deste fracasso escolar nos dois assentamentos?

Pelas respostas dos questionários pode-se afirmar que as condições sócio-econômicas pesam muito e colaboram para o fracasso escolar, pois as crianças começam a trabalhar aos cinco anos, são mal alimentadas, o transporte escolar é inadequado (muitas horas de viagem até a escola), não têm acesso a material didático pedagógico, nem tampouco às modernas tecnologias informacionais, não contam com ajuda nas tarefas etc.

Neste sentido, não deixa nenhuma dúvida a necessidade da escola, dos pais, das entidades e dos próprios alunos de buscarem conjuntamente soluções para eliminar o fracasso escolar.

Os dados desta dissertação poderão colaborar para um diagnóstico preliminar, que irá contribuir para desenvolver uma perspectiva política e democrática na proposição de soluções concretas para o fracasso escolar destas duas escolas.

3.2.3 Uma Reflexão sobre a Prática dos Professores que Atendem Alunos de Assentamento Rural

A maioria dos pais, dos alunos e também dos professores é de origem urbana e a maior ligação destas pessoas, assim como os seus valores, é com o universo urbano.

TABELA 28 – ORIGEM DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA/ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO/URBANA - 2002

| Origem | Quantidade | % |
|---------------|------------|--------|
| Rural | 03 | 27,27 |
| Urbana | 07 | 63,63 |
| Não Respondeu | 01 | 9,10 |
| Total | 11 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Na tabela 28 constata-se que, dos 11 professores que lecionam para os estudantes do assentamento Chê Guevara, 27,27% são da zona rural, 63% da zona urbana e 9,1% não informaram.

TABELA 29 – ORIGEM DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS/ ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ LOPES PERES/RURAL E ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| Origem | Quantidade | % |
|--------|------------|--------|
| Rural | 01 | 20,00 |
| Urbana | 04 | 80,00 |
| Total | 05 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

No assentamento São Domingos (tabela 29), dos cinco professores pesquisados, 20% são da zona rural e 80% da zona urbana.

As tabelas 28 e 29 demonstram que a formação da maioria dos professores ocorreu na cidade e que a sua maior vivência também é decorrente do meio urbano. Estes professores não têm consciência das especificidades da vida do homem que trabalha no campo, pois são urbanos e foram preparados para trabalharem nas escolas da cidade como as únicas que desenvolvem um ensino de qualidade. Neste sentido, necessitam conhecer as diferentes possibilidades das múltiplas culturas, das diversas formas de trabalho e de vida, para que possam valorizar e compreender as especificidades do campo.

Apesar de não ser obrigatória, na LDB 9.394/96, a educação no campo, a RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2003, abre uma oportunidade para a

educação do campo um dia vir a ser operacionalizada, pois, no seu artigo 5º, afirma que “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. Isso significa que a escola urbana, ao atender 50% de alunos do campo, deveria acrescentar aos seus conteúdos os principais conhecimentos referentes à realidade do meio rural, como uma das alternativas de tratar esta realidade e colaborar para acabar com o fracasso escolar.

A educação, as pesquisas, as escolas técnicas e os assentamentos poderiam intervir nesta trajetória sócio-econômica, aplicando, preparando e desenvolvendo técnicas e produtos para nichos de mercado, como atividades voltadas para a agricultura familiar, viabilizando a sua auto-sustentabilidade.

TABELA 30 – ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Escolaridade | QUANTIDADE | % |
|---------------------|------------|--------|
| Ensino Médio | 4 | 36,36 |
| Magistério | 2 | 18,18 |
| Superior incompleto | 4 | 36,36 |
| Superior completo | 1 | 9,10 |
| Total | 11 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

No assentamento Chê Guevara (tabela 30), quanto à escolaridade dos 11 professores entrevistados, 54,54% têm nível médio completo, 36,36% nível superior incompleto; e apenas 9,10% dos professores têm nível superior completo. Esta média é muito baixa quando comparada com a média de professores com nível superior, em 1999, em Goiás, que é de 34%. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 86)

TABELA 31 – ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Escolaridade | QUANTIDADE | | | |
|---------------------|------------|-------|--------|-------|
| | Rural | % | Urbana | % |
| Magistério | - | - | 01 | 25,00 |
| Superior incompleto | 01 | 100,0 | - | - |
| Superior completo | - | - | 02 | 50,00 |
| Pós-Graduação | - | - | 01 | 25,0 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Para o assentamento São Domingos (tabela 31), a escolaridade dos quatro professores entrevistados, todos da zona urbana, está assim distribuída: com nível superior completo, 50%; com magistério, 25% e com pós-graduação, 25%. Na zona rural, 100% dos professores têm nível superior incompleto, escolaridade mais alta do que a apresentada no assentamento Chê Guevara. Entretanto, observou-se que as dificuldades enfrentadas são as mesmas tanto para professores da escola rural quanto para professores da escola urbana que atende a alunos do assentamento.

Por exemplo, o fracasso escolar, como se pode inferir da tabela 26, relativa aos estudantes do assentamento Chê Guevara, chega a 50%, sendo 54,54% dos professores com grau de escolaridade médio, 36,36% com o superior incompleto e apenas 9,10% com o superior completo, de acordo com a tabela 30. Enquanto que a tabela 31, relativa aos professores do assentamento São Domingos, demonstra que 50% dos professores possuem o nível superior completo, 25% pós-graduação e 25% magistério, sendo que a taxa de fracasso escolar alcançou índice de reprovação de 60%, como se pode inferir da tabela 27.

Esses dados apontam que nas escolas destes assentamentos onde a escolaridade dos professores apresenta maior nível de formação também é a escola que ocorre o maior índice de repetência, o que leva à conclusão de que a inclusão social não depende somente do nível de escolaridade, sendo sim uma questão política, de consciência crítica. Tanto na escola rural (que foi fechada e considerada péssima por alunos e pais) na qual o grau de escolaridade dos professores é o superior incompleto, representando 100% destes, quanto na escola urbana, que foi considerada como alternativa de ensino e aprendizagem para o momento atual, o fracasso escolar é permanente e os alunos ficam em média dois anos em cada série.

Mais uma vez fica demonstrado que só a formação do professor não garante a diminuição do fracasso escolar, pois as escolas dos dois assentamentos têm índices

altíssimos de reprovação, existindo alunos que ficam até seis anos em uma mesma série, sem que a escola busque alternativas para a solução do problema. Além disso, os problemas enfrentados pelos professores são praticamente os mesmos no atendimento dos alunos dos dois assentamentos.

TABELA 32 – PROBLEMAS ENFRENTADOS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO DO ALUNO DA ZONA RURAL - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Resposta | Incidência |
|---|------------|
| . Transporte | 08 |
| . Material de pesquisa | 05 |
| . Tempo fora de casa | 03 |
| . Alimentação | 01 |
| . Estrutura física | 01 |
| . Falta consciência política sobre assentamento/acampamento | 01 |
| . Cansaço | 02 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Nas respostas dadas aos questionários pelos professores da escola que atende os estudantes do assentamento Chê Guevara ficou demonstrado que existem vários problemas (tabela 32), que são na sua maioria de natureza sócio-econômico e política, tais como dificuldade de transporte, falta de material para pesquisa, distância entre a escola e o assentamento etc.

As crianças percorrem um longo caminho até chegar à escola e são mal alimentadas, dificultando o aprendizado em decorrência do cansaço e da fome com que chegam à escola. Para agravar a situação, os alunos desconhecem a história dos problemas que enfrentam. Será que estes problemas são agravados com a omissão dos professores, que não querem assumir a responsabilidade da educação destas crianças do meio rural?

TABELA 33 – PROBLEMAS ENFRENTADOS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO DO ALUNO DA ZONA RURAL - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Resposta | Incidência | |
|--|------------|--------|
| | Rural | Urbana |
| . Transporte, pais analfabetos e material didático | 1 | - |
| . Diálogo com os pais | - | 1 |
| . Aluno desinteressado com dificuldade na aprendizagem | - | 1 |
| . Falta as aulas por falta de transporte escolar, Chegam cansados pela distância da escola | - | 1 |
| . Sem nenhum problema | - | 1 |
| Total | 1 | 4 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Comparando os dados da tabela 33, do assentamento São Domingos, com os dados da tabela 32, do assentamento Che Guevara, percebe-se que existem só duas diferenças entre as dificuldades apontadas pelos professores que atendem os alunos do assentamento São Domingos, que são o maior número de analfabetismo dos pais e a dificuldade de diálogo com eles.

A distância entre a visão de mundo da escola e a dos pais dos alunos dos assentamentos torna quase impossível o diálogo entre pais e professores, isto porque os pais trabalham no mesmo período que os filhos freqüentam a escola. Resta indagar: os professores já tentaram marcar com os pais horários de diálogo acessíveis para que eles possam ir à escola? Os professores já estiveram nos assentamentos, conversando com os pais e trocando idéias sobre os problemas dos alunos? Será que já tentaram alternativas para realização do diálogo entre pais, professores e filhos?

TABELA 34 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DESEJADO PARA OS FILHOS NA OPINIAO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Escolaridade | QUANTIDADE | % |
|---------------------------------------|------------|-------|
| 1 ^a a 4 ^a Série | - | - |
| 5 ^a a 8 ^a Série | - | - |
| Ensino Médio | - | - |
| Superior | 09 | 81,81 |
| Não tem filho | 01 | 9,09 |
| Não respondeu | 01 | 9,10 |
| Total | 11 | 100,0 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Apesar da não existência de diálogo entre os pais (100%) e professores (81,81%), ambos pensam no futuro e desejam que seus filhos/alunos cursem o nível superior.

Pais e professores estão preocupados com o futuro destes jovens e acreditam que só alcançará melhorias de vida quem tiver acesso ao curso superior. A educação é fator de ascensão social no entendimento de professores, pais e alunos.

TABELA 35 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DESEJADO PARA OS FILHOS NA OPINIAO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| Escolaridade | QUANTIDADE | | | |
|---------------------|------------|-------|--------|-------|
| | Rural | % | Urbano | % |
| Ensino Médio | - | - | - | - |
| Superior incompleto | 1 | 100,0 | 1 | 25,0 |
| Superior completo | - | - | 3 | 75,0 |
| Total | 1 | 100,0 | 4 | 100,0 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Dos cinco professores (tabela 35) que lecionam para os alunos do assentamento São Domingos, dois destes, ou seja, 25% dos professores, não aspiram ao curso superior completo para os seus filhos e alunos. Entretanto, os outros 75% aspiram o curso superior para seus filhos e alunos. Portanto, tanto os pais dos alunos como os professores apontam o curso superior como a solução para a formação/qualificação das pessoas nesta sociedade capitalista.

TABELA 36 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| AVALIAÇÃO | | Quant. | % |
|-----------|--|--------|--------|
| Nota | Motivo | | |
| 10 | . Professores qualificados, ensinam bem, amigos e atenciosos | 09 | 45,00 |
| 09 | . Às vezes não explicam bem | 02 | 10,00 |
| 08 | . Apesar de qualificados, deixam fazer bagunça em sala | 04 | 20,00 |
| | . Outros motivos | 01 | 5,00 |
| 07 | . Não existe nada na escola | 01 | 5,00 |
| 06 | . Apesar de gostar, acha a professora chata | 02 | 10,00 |
| 05 | . Não é tão boa e nem qualificada para o cargo | 01 | 5,00 |
| Total | | 20 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Percebe-se que a avaliação realizada pelos alunos é de que estão satisfeitos com os seus professores da zona urbana, apesar de enfrentarem vários problemas (transporte, alimentação deficiente, distância e fracasso escolar) para conseguirem permanecer na escola. O importante é indagar quais os fatores que fazem estas crianças e adolescentes gostarem tanto dos professores. Neste sentido, confirma-se mais uma vez que a escola urbana é considerada como alternativa para a mudança de condições de vida. Os alunos/trabalhadores consideram as atividades escolares como descanso/lazer frente ao duríssimo trabalho braçal executado no campo todos os dias. Por isto, os professores são vistos como exemplo de carreira profissional bem-sucedida, como também aqueles que possibilitarão o acesso ao conhecimento para a mudança do trabalho braçal para o trabalho intelectual (menos cansativo).

TABELA 37 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS ENTREVISTADOS E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS, ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| AVALIAÇÃO | | Quant. | % |
|-----------|--|--------|--------|
| Nota | Motivo | | |
| 10,0 | . Eles ensinam muito bem, são inteligente e educados | 04 | 40,00 |
| | . São capazes e ensinam como fazer | 01 | 10,00 |
| 8,0 | . Fazem a parte deles e só não aprende quem não quer | 01 | 10,00 |
| | . São mais ou menos educados | 01 | 10,00 |
| 7,5 | . São bons, mas nem tanto | 01 | 10,00 |
| 7,0 | . Tem algumas coisas boas e outras ruins | 01 | 10,00 |
| | . Uns são bons, outros complicados de entendê-los | 01 | 10,00 |
| Total | | 10 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Os professores dos alunos do assentamento São Domingos são também considerados bons, confirmando outra vez que é na cidade que existe a escola que prepara-os para o futuro, pois, para os alunos, os professores ensinam muito bem, são inteligentes e educados. Mas, 40% dos alunos esperam uma melhora na qualidade de ensino (tabela 37).

TABELA 38 – AVALIAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS APROVAM/DESAPROVAM A METODOLOGIA DE ENSINO DOS PROFESSORES E O MOTIVO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| | | RESPOSTA | QUANT. | % |
|------------|----|---|--------|--------|
| Quantidade | | Motivo | | |
| SIM | 18 | . Os professores explicam bem. | 09 | 45,00 |
| | | . A professora é bonita. | 02 | 10,00 |
| | | . Os professores são capacitados, têm atenção, carinho e respeito pelos alunos. | 07 | 35,00 |
| NÃO | 02 | . Não gosta. | 01 | 5,00 |
| | | . Tem que mudar tudo. | 01 | 5,00 |
| Total | | | 20 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Dos 20 alunos entrevistados (tabela 38), 80% aprovam a metodologia e os critérios utilizados pelos professores. Entretanto, 20% dos alunos não souberam avaliar a metodologia. Destes, 10% valorizaram na avaliação a beleza da professora como importante para o processo de ensino/aprendizagem. Os outros 10% não souberam realizar uma avaliação da metodologia utilizada pelos professores.

TABELA 39 – AVALIAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUE APROVAM/DESAPROVAM A METODOLOGIA DE ENSINO DOS PROFESSORES E O MOTIVO - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS, ESCOLA CORONEL PEDRO NUNES/URBANA - 2002

| | | RESPOSTA | QUANT. | % |
|------------|----|---|--------|--------|
| Quantidade | | Motivo | | |
| SIM | 10 | . Porque explicam bem e são legais | 05 | 50,00 |
| | | . Porque são inteligentes e educados | 01 | 10,00 |
| | | . Porque simplificam as dúvidas | 02 | 20,00 |
| | | . Ensinam com paciência e dedicam muito | 02 | 20,00 |
| NÃO | - | - | - | - |
| Total | | | 10 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Os 100% dos alunos do assentamento São Domingos (tabela 39) que responderam o questionário aprovam a metodologia utilizada pelos professores (da cidade) em sala de aula. Neste sentido, é preocupante, pois, com essa avaliação, assumiram total responsabilidade pelo fracasso escolar e desresponsabilizaram os professores.

TABELA 40 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS, NA OPINIÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| RESPOSTA | | QUANTIDADE |
|------------|--|------------|
| Quantidade | Motivo | |
| SIM | . Ajudar nas tarefas de casa e conversar com os filhos. | 2 |
| | . Participar da vida da escola dos filhos. | 3 |
| | . Orientar para a vida, participando nas reuniões da escola. | 5 |
| 01 | . Não respondeu | 1 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Dos professores que lecionam para os alunos dos assentamentos Chê Guevara e São Domingos, 81,81% defendem a importância da participação dos pais para a melhoria do aproveitamento do ensino e do aprendizado dos alunos, 9,10% consideram que os pais não têm conhecimentos, nem respeito e nem responsabilidade e 9,10% não responderam (tabela 40 e 41).

TABELA 41 – AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS, NA OPINIÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS - 2002

| RESPOSTA | | QUANTIDADE | |
|--|---|------------|---|
| Resposta | Motivo | Rural | Urbano |
| | | SIM | . Ajudar nas tarefas e participar na escola |
| . Educar os filhos, preparando para o futuro e orientando para serem cidadãos conscientes e críticos | - | | 1 |
| . Preocupar em conhecer o desempenho escolar | - | | 2 |
| NÃO | . Nenhum conhecimento, nenhum respeito, nenhuma responsabilidade e nenhuma educação com o próximo | - | 1 |
| Total | | 1 | 4 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

A maioria dos professores que respondeu o questionário demonstra que os pais devem ser chamados apenas para colaborar em situações que é responsabilidade deles. Entretanto, só um pequeno número de professores se preocuparam em convocar os pais para o diálogo numa perspectiva de preparação dos cidadãos do futuro críticos que para isto necessitam da participação de todos, buscando entender qual seu lugar, sua situação sócio-econômica e familiar.

3.3 A Postura dos Professores sobre a LDB n. 9.394/96

As tabelas 42 e 43 vêm comprovar que os 16 professores dos dois assentamentos que responderam ao questionário, quando indagados sobre a nova LDB 9.394/96, afirmaram que a lei estava sendo aplicada e respeitada nas escolas que atendiam as crianças dos dois assentamentos. Entretanto, percebe-se, nas respostas, os professores desconhecem a legislação e ocultam os problemas que deveriam ser enfrentados no cotidiano escolar.

TABELA 42 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO CUMPRIMENTO DO ARTIGO 28, DA LDB-9394/96 QUE ESPECIFICA O ATENDIMENTO AO ALUNO DA ZONA RURAL - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| | | RESPOSTA | | QUANTIDADE | |
|------------|---|--|--|------------|--|
| Quantidade | | Motivo | | | |
| | | . Sem explicação. | | 2 | |
| | | . Porque está atendendo a natureza da zona rural. | | 2 | |
| SIM | 7 | . Os conteúdos estão sendo adaptados, atendendo as peculiaridades dos interesses dos alunos. | | 1 | |
| | | . Em parte, pois há exceções. | | 1 | |
| | | . No nosso município, todos os alunos têm acesso à escola, usando o transporte escolar. | | 1 | |
| NÃO | 3 | . Não conhece o artigo. | | 2 | |
| | | . O aluno não é amparado em tudo que necessita. | | 1 | |
| | 1 | . Não respondeu | | 1 | |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 43 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO CUMPRIMENTO DO ARTIGO 28, DA LDB-9394/96 QUE ESPECIFICA O ATENDIMENTO AO ALUNO DA ZONA RURAL (ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS, 2002).

| | | RESPOSTA | | QUANTIDADE | |
|----------|--|--|--|------------|--------|
| Resposta | | Motivo | | Rural | Urbano |
| | | . Não apresentou motivo | | 1 | - |
| SIM | | . A prefeitura mantém um ônibus sem causar nenhum para o aluno | | - | 1 |
| | | . Toda criança tem o direito de estudar | | - | 1 |
| | | . Não apresentou motivo | | - | 2 |
| Não | | . Não apresentou motivo | | - | - |
| Total | | | | 1 | 4 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

Em suas respostas, os professores dos assentamentos Chê Guevara e São Domingos não questionam os principais problemas do ensino, da aprendizagem e da política, circunscrevendo-se apenas à atuação dos prefeitos, em problemas pontuais como o péssimo transporte oferecido e a oferta de vagas nas escolas, desconhecendo as especificidades do calendário, dos conteúdos, da educação do e no campo prescritas na Lei 9.394/96.

Sobre as diretrizes operacionais para a educação, quando indagados, os professores não quiseram assumir que as desconhecem, como comprovam as tabelas 44 e 45 a seguir. Porém, como é uma informação nova, de 09 de abril de 2002, muitos perguntaram se havia algum problema se eles respondessem que não conheciam tais diretrizes.

TABELA 44 – AVALIAÇÃO DA QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE CONHECEM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO - ASSENTAMENTO CHÊ GUEVARA - 2002

| Resposta | QUANTIDADE | % |
|----------|------------|--------|
| . Sim | 02 | 18,18 |
| . Não | 09 | 81,82 |
| Total | 11 | 100,00 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

TABELA 45 – AVALIAÇÃO DA QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE CONHECEM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO (ASSENTAMENTO SÃO DOMINGOS, 2002).

| Resposta | QUANTIDADE | | | |
|----------|------------|-------|--------|-------|
| | Rural | % | Urbano | % |
| Sim | 1 | - | 1 | 25,00 |
| Em parte | - | - | 2 | 50,00 |
| Não | - | 100,0 | 1 | 25,00 |
| Total | - | 100,0 | 4 | 100,0 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

A insegurança de muitos professores decorre da falta de informação ou de um conhecimento que contribua para a compreensão das situações novas, como é o caso das novas diretrizes operacionais. Apenas 18,18% dos professores que lecionam

para os estudantes do assentamento Chê Guevara dizem conhecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e 81,89% declaram que as desconhecem. Já entre os professores que lecionam para os alunos do São Domingos, 25% afirmaram que as conhecem, 50% que as conhecem em parte e 25% que não as conhecem.

Os professores que atendem aos alunos dos dois assentamentos demonstraram, em suas respostas, uma postura pragmática e tradicional em relação ao processo de ensino/aprendizagem. A maioria mostrou também desconhecimento da LDB 9.394/96, principalmente dos artigos 28, 32 e 37 e das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002). O desconhecimento e a postura pragmática dos professores devem ser compreendidos no processo histórico desta categoria profissional, que tem a especificidade de contribuir para a formação da classe trabalhadora. Neste sentido, tem sido uma categoria desvalorizada, quer na qualidade da formação profissional recebida, quer nos baixos salários percebidos, quer na dificuldade de atualização e de reflexão sobre a sua própria realidade, dadas as precárias condições de sobrevivência a que tem sido submetida.

O que se constata é que tanto pais, como professores e alunos, na luta pela sobrevivência, que ocupa quase todo o seu tempo, não conseguiram refletir conjuntamente sobre a realidade histórica a que estão submetidos para compreendê-la e organizadamente superá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constatou um profundo descaso e o descumprimento da legislação referente ao atendimento das populações rurais dos dois assentamentos em estudo, Chê Guevara e São Domingos. Mas os pais, os alunos e os professores expressaram claramente a importância da educação, que reside na possibilidade de a escola ser um dos *loci* privilegiados de formação para o acesso ao trabalho.

Existe um consenso, em nível nacional, de que a situação geral da educação pública brasileira, principalmente das escolas do meio rural, é de calamidade, em função de alguns entraves:

a) a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural tem determinado um critério equivocado na política de investimento na qualidade da educação no meio rural; b) os professores do meio rural, principalmente do Nordeste, não chegam a atingir “uma remuneração equivalente à metade do salário mínimo ou até menos”; c) falta apoio à qualificação docente e à renovação pedagógica; d) o calendário e o currículo escolar não respeitam a realidade do campo; e) os conteúdos não tratam nem das necessidades e nem especificidades das questões do trabalhador do campo; f) os conteúdos também são apresentados privilegiando o setor urbano, considerando-o superior, moderno, atraente, desenvolvido e atualizado, o que tem levado à alienação dos interesses dos camponeses, dos trabalhadores rurais, dos movimentos sociais e estimulando as crianças e os jovens a abandonarem o campo. Segundo pesquisa realizada pela Emater-GO, em 126 municípios goianos, constatou-se que 75,92% dos jovens da roça freqüentam as escolas urbanas (EMATER-GO, apud PESSOA, 1997, p. 154); g) a predominância da concepção unilateral da relação cidade/campo tem levado as prefeituras a fecharem as escolas rurais e levarem as crianças para as escolas públicas urbanas, onde são separadas na própria sala de aula e rotuladas de “atrasadas”, aprofundando a dicotomia desta relação. (KOLLING et al. 1999, p. 41-45)

Neste sentido,

o próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo claro (...) não se encontra nele nenhuma preocupação em delinear políticas para uma população de 33.929.020 pessoas. Da mesma forma, a recente elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais também insiste em trabalhar apenas com a referência da escola urbana. (KOLLING, 1999, p. 45)

É de se perguntar qual o impacto das políticas neoliberais no meio rural. A realidade observada nas escolas dos dois assentamentos pesquisados permite

demonstrar o modo como essas políticas vêm sendo operacionalizadas no campo, pois escolas próximas aos assentamentos (acampamentos) são fechadas por falta de recursos para manutenção, e as crianças são transferidas para escolas municipais situadas no perímetro urbano, mesmo que não sejam as mais próximas do assentamento, mas por oferecerem vagas. Tal medida demonstra a escassez de recursos para a educação e a adoção de políticas públicas neoliberais que propõem investimentos mínimos para o social e máximos para o capital. A transferência das crianças da escola rural para a escola urbana pode ser classificada como um processo de “terceirização” no qual, em primeiro lugar, vêm os critérios contábeis dos custos e cuja eficácia é medida principalmente pela diminuição dos gastos, passando a “qualidade de ensino” a equivaler a redução de custos.

O PRONERA, proposta específica de alfabetização para o campo, é também uma proposta que desrespeita a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 37, pois incorpora a alfabetização de adultos ao ensino regular como dever e obrigação do Estado.

Apesar da clareza da legislação, no Brasil não existe educação do e no campo; em geral a educação escolar no campo é praticada como um apêndice da educação urbana. A pedagogia que orienta a luta dos movimentos sociais é a do inconformismo, da sensibilidade, da indignação diante das injustiças, da contestação social, da criatividade diante de situações difíceis. (MST, 1999, p. 7)

- É a pedagogia da luta da vida e da esperança, por isso a luta continua.

- É a pedagogia da organização coletiva, que surge na coletividade, na qual todos descobrem um passado comum e percebem que poderão se tornar inventores do futuro, começando a criar raízes no acampamento como sujeitos-coletivos, membros de uma grande família (MST). Nesta pedagogia, existe a dimensão cooperativa (pedagogia da cooperação), que é desenvolvida nos acampamentos e nos assentamentos e que poderá romper com a cultura individualista. Desta forma,

uma escola que se organiza do jeito do MST educa principalmente através das novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias. Desta maneira ela ajuda a enraizar a identidade Sem Terra, e forma um determinado jeito de ser humano. (MST, 1999, p.7-8)

- É a pedagogia da terra, que

brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra. Por isto precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe; a nossa vida. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue para que ela retomasse aos que nela se reconhecem. (MST, 1999, p. 8)

A filosofia do MST e sua práxis ficam claras nesta Pedagogia da Terra, na qual se afirma que a Terra é a mãe, mas precisa ser cultivada, respeitando os que morrem por ela. É preciso aprender na escola a manusear bem a natureza; é com paciência que se aprenderá qual o momento de semear e o de colher e se saberá também romper com os problemas que surgem no envolvimento dos educandos e educadores com as atividades diretamente relacionadas com a terra. É preciso perceber a importância da educação ambiental para entender a história do cultivo da terra e da sociedade.

- É a pedagogia do trabalho e da produção, que surge com a compreensão do “valor fundamental do trabalho” na produção dos elementos “necessário para garantir qualidade de vida e identificar os sem-terra com a classe trabalhadora”. É neste trabalho do campo que surgem as novas relações de produção e os sem-terra podem apropriar-se dos resultados do seu trabalho. O trabalho começa nos acampamentos, devendo continuar nos assentamentos, quando já donos da terra. Assim, todos, sem-terra, educadores e educandos, produzem conhecimentos, desenvolvem e criam habilidades e formam sua consciência. O trabalho é um processo educativo que está articulado com todas as dimensões da vida.

- É a pedagogia da alternância, segundo a qual é a escola que não pode isolar-se do contexto social, existindo dois momentos interligados, porém distintos: o

tempo-escola, momento das aulas teóricas e práticas, e o tempo-comunidade, tempo da pesquisa de sua realidade, porém que precisa ser acompanhado pela comunidade sem-terra. Aqui existe um controle oculto das crianças, dos jovens e dos adolescentes do MST.

- É a pedagogia da cultura, que significa

fazer do tempo-escola um tempo em que os educandos possam refletir muito sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra. Fará isto não apenas através da conversa, mas principalmente através de práticas e de exemplos que permitam aos educandos olharem para si e para os outros. (MST, 1999, p. 9)

- É a pedagogia da escolha, segundo a qual é das escolhas que depende o rumo da vida. Estas escolhas são somente de cunho pessoal, mas envolve valores coletivos e exige refletir sobre as escolhas feitas e

assumir a responsabilidade pelas próprias decisões as pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem também que a coerência entre os valores que se defende com palavras e os valores que efetivamente se vive, é um desafio sempre em construção. (MST, 1999, p. 10)

- É a pedagogia da história, que surge da consciência da importância da memória coletiva para a construção da identidade. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes, e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe importante: não tem como desenvolver esta pedagogia, sem conhecer e compreender a história e seu movimento. (MST, 1999, p. 10)

Para o MST, “a escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.” (MST, 1999, p. 9)

Contag/Fetaeg consideram que os principais problemas da educação do e no campo são:

- a) a predominância da concepção unilateral da relação cidade/campo, que tem levado as prefeituras a fecharem as escolas rurais e a transferiram seus

alunos para as escolas públicas urbanas, onde são separados na própria sala de aula e rotulados de sem-terra e de atrasadas, aprofundando a dicotomia desta relação;

- b) os conteúdos também são apresentados privilegiando o setor urbano, considerando-o superior, moderno, atraente, desenvolvido e atualizado, o que tem levado à alienação dos interesses dos camponeses, dos trabalhadores rurais, dos seus movimentos sociais e estimulado crianças e jovens a abandonarem o campo.

A Contag/Fetaeg entendem que a cidadania é construída e exercida na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais e nos movimentos sociais. Entretanto, é importante que a cultura rural seja respeitada no processo de construção da cidadania do homem do campo. É preciso entender o que é ser, de fato, cidadão e cidadã do campo, em um sentido amplo e complexo. A escola rural precisa:

- considerar as diferenças dos grupos humanos ali existentes: agricultores/as famílias, assalariados/as rurais, sem terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas e remanescentes de quilombos;
- valorizar o conhecimento dos diferentes sujeitos tanto da aprendizagem, quanto da própria produção de conhecimento: crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres;
- respeitar a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura;
- considerar o desenvolvimento do Capital Humano não só por meio da integração dos diferentes processos formativos, mas valorizando a educação inicial e continuada que deve ser universal aos diferentes grupos humanos – étnicos, gênero e geração e que ao mesmo tempo resgate nas ações educativas as questões específicas de cada grupo;
- valorizar o capital social existente e a ele se incorpore informações e valores que possibilitem trabalhar diferentes níveis de espaço e território necessários ao desenvolvimento das populações rurais;

considerar o capital ambiental como um dos pilares na construção do desenvolvimento sustentável. (CONTAG, 2002, p. 1-2)

A Contag/Fetaeg defendem uma educação formativa pública, gratuita e obrigatória para todos, ou seja, o *locus* privilegiado de defesa da educação deve ser a escola pública.

É no trabalho/educação do e no campo que os sem-terra podem apropriar-se dos resultados do seu trabalho. O trabalho começa nos acampamentos, devendo continuar nos assentamentos, quando já donos da terra. Assim, todos os sem-terra, educadores e educandos, produzem conhecimentos, desenvolvem e criam habilidades e formam sua consciência. O trabalho é um processo educativo que está articulado com todas as dimensões da vida.

A existência de um movimento pedagógico no e do campo está desenvolvendo e gestando “uma nova concepção pedagógica” de organização curricular para a escola rural. Este modo de educação rural está acontecendo através de algumas secretarias municipais, de ONG, das pastorais, das escolas de formação e das organizações do campo. É a intervenção da educação respeitando os diversos olhares existentes na zona rural. Mas, no geral, a maioria das escolas e seus professores do e no campo reproduzem e privilegiam ainda os conteúdos, os valores e a visão social do mundo urbano, desconhecendo as especificidades da cultura rural e as conquistas da LDB n. 9.394/96, que propõe um ensino para o meio rural que colabore com o desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário heterogêneo e multicultural, a ação educativa deve se preocupar com o aqui e o agora da problemática mais ampla do campo, que é a implementação do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável.

REFERÊNCIAS

AÇÃO COLETIVA. In: FGV/MEC. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

AMMANN, Safira Bezerra. **Movimento popular de bairro: de frente para o Estado, em busca do Parlamento**. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as mudanças e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Col. Por uma Educação Básica do Campo, 2)

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BENJAMIN, Fernanda A. Sobral. **Educação e mudança social**. São Paulo: Cortez, 1980.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. **Estatuto da terra**. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Brasília: Ministério da Agricultura/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 1967.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. 23/12/96, p. 27.833-27.841.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil - PDOERB**. Brasília: PDOERB, 2001.

BRASIL. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do**

Campo. PARECER n. 36, Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB-1. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1. Brasília, 2002.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 2. ed. Revisada. Campinas: Papirus, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. O trabalhador e o direito à saúde: a eficácia dos direitos sociais e o discurso neoliberal. In: GIORGI, Beatriz. et al. (org.). **Direito, cidadania e justiça**: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria, sociologia e filosofia jurídicas. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995. p. 125-140.

CAPELLA, Juan Ramón. **Os cidadãos servos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1998.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva**. São Paulo, 1998. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Projeto LUMIAR: tentativa de construção e conquista de uma nova pedagogia dos movimentos sociais no campo em Goiás. **Rev. Educativa**. Goiânia: Editora da UCG, v. 04, n. 2, jul./dez./2001, p. 285-298.

_____. **A terceira revolução industrial**: o nexos entre trabalho, educação e movimentos sociais. (Palestra realizada no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECO. Campo Grande, jun./2003)

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. et al. O Desmonte de um projeto coletivo pelo discurso ideológico: a raiz das lacunas e do silêncio. **Rev. Educativa**. Goiânia: Editora da UCG, v. 5, n. 1, jan./jun./2002, p. 97-105.

CARVALHO, Horácio Martins de. Ambigüidades e Limites da Participação Social na Gestão das Políticas Públicas Compensatórias. In: FÓRUM Contag (3:2000. Porto Alegre). **Anais**. Porto Alegre: Contag, 2000, p. 94-110.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAZEL, François. Movimentos Sociais. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. Trad. Tereza Curvelo. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CONGRESSO NACIONAL DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS. (8: 2001: Brasília). **Anais**. Brasília: Contag, 2001.

Contag. **Texto orientador da discussão sobre educação do campo**. Brasília: Contag, 2002. (separata)

COSTA, Sílvio. **Comuna de Paris**: o proletariado toma o céu de assalto. São Paulo/Goiânia: Anita Garibaldi/Editora UCG, 1998.

DOWBOR, Ladislaw. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, Lúcia. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

ENGUITA, M. Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Trad. Mariano Fernandez Enguita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e Políticas Públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia O. Vieira; GUGLIANO, A. Alejandro. (orgs.). **Fragmentos de globalização na educação**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 23-62.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FÓRUM DE COOPERAÇÃO TÉCNICA – GESTÃO PARTICIPATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. (2:2000. Porto Alegre). **Anais**. Porto Alegre: Contag, 2000.

FRANK, A. Gunder; FUENTES, Marta. Dez Teses Acerca dos Movimentos Sociais. **Rev. Lua Nova**. São Paulo, n. 17, p. 19-48, jun./1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington Germano. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964 a 1985. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS. **Lei n. 26/98**. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-124.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JORNAL **O POPULAR**. EUA vence o Brasil. 23/04/2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação básica do campo: memórias**. São Paulo: Editora Peres, 1999. (Caderno do Educando – para soletrar a liberdade)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

LAURELL, Ana Cristina. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Col. Questões da Nossa Época)

LEHER, Roberto. Tempo, Autonomia, Sociedade Civil e Esfera Pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In:

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Col. Primeiros Passos)

MARTINS, José de Sousa. A sujeição da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.22, n. 3, p. 199-221, abr./1980.

MARX, Karl. e ENGELS F. **A Ideologia Alemã**, Tradução de BRUNI, Jose Carlos e NOGUEIRA, Marco Aurélio, 5º. ed, Editora: Hucitec, São Paulo, 1986.

_____. Textos III, Edições Sociais, A Contribuição à Crítica da Economia Política de Karl Marx. Editora Alfa-Omega, São Paulo, p.304 a 312, s/d.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais. **Rev. Lua Nova**. São Paulo, n. 17, p. 49-66, jun./1989.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MST. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Porto Alegre: MST, 1999. (Cadernos de Educação, 9)

_____. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Porto Alegre: ITERRA, 2000. (Col. Fazendo Escola, 3)

NETO, José Paulo: **O que é marxismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Col. Primeiros Passos)

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo. **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: VOZES, 1999. p. 133-152.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PESSOA, Jadir de Moraes. Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB. **Fragments de Cultura**. Goiânia: IFITEG, a. 7, v. 6, n. 28, 1997.

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

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-49.

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Disponível em <<http://www.pronaf.com.br>> Acesso em 17/06/2003.

REVISTA **Época**. MST – Os filhos querem revolução. São Paulo: Globo, n. 268, p. 34-42, jul./2003.

RIDENTI, Marcelo. **Classes sociais e representação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época, 31)

ROSA, Rui Namorado, O Império do Dólar de 1933 a 2001, **Fragments de Cultura**. **Goiânia**: IFITEG, n.2, v.13, 2003.

ROSSETTI, José Paschoal. **Introdução à economia**. 17. ed. São Paulo, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação-LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Col. Educação Contemporânea)

SILVA, Genivaldo Felix. **A expansão e a interiorização da universidade estadual de Goiás – UEG: universidade para os trabalhadores da educação.** Curso de Pedagogia. Goiânia: UCG, 2002. (impressão eletrônica)

SILVA JUNIOR, João Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

STÉDILE, João Pedro. Reforma Agrária e o MST. **Rev. Crítica marxista.** São Paulo, n. 5, 1997.

TOMMASI, Livia de et al. (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOURAINÉ, Alain. Os novos movimentos sociais: para evitar mal-entendidos. **Rev. Lua Nova.** São Paulo, n. 17, p. 6-18, jun./1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição: – 1985 a 1995.** Brasília: Plano, 2000.

VIGEVANI, Tullo. Movimentos sociais na transição brasileira: a dificuldade de elaboração do projeto. In: **Rev. Lua Nova.** São Paulo, n. 17, p. 6-18, jun./1989.

WANDERLEY, Maria Nazareth. **O camponês: um trabalhador para o capital.** Campinas: Universidade de Campinas/Grupo de Estudos Agrários, 1979.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

ARANTES, Aldo. **Reforma agrária já**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1996.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. (Col. Primeiros Passos)

ARANHA, M. L. de Arruda; MARTINS, M. H. Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luis A. Cabello. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Col. Primeiros Passos)

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. São Paulo: ANCA, 2000. (Cadernos de Formação)

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Uma homenagem aos pensadores da educação brasileira**. Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do PT na Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA. **Decreto nº 91.766**, de 10 de outubro de 1985. Brasília: INCRA, 1985.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Editora da UCG, 1987. (Série Teses Universitárias)

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: Editora da UCG, 1997.

_____. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Políticas de Formação de Profissionais para a Educação Básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical? **Rev. Educativa**. Goiânia, v. 3, p. 187-210, jan./dez. 2000.

CADERNO DE EDUCAÇÃO. **Princípios da educação no MST**. São Paulo: MST, (Col. Cadernos de Educação, n. 2, 4, 5, 8)

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: a escola é mais escola. Petrópolis: Vozes, 2000. (Col. Por uma Educação Básica do Campo, 2)

CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional, 2000. (Col. Por uma Educação Básica do Campo, 3)

CAMINI, Isabela. et al. **Crianças em movimento**: as mobilizações infantis no MST. Porto Alegre: ZAP Desing, 2000.

CARNEIRO, M. E. Fernandes. **A revolta camponesa de Formoso e Trombas**. Goiânia: Editora da UCG, 1986. (Col. Teses Universitárias)

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Otavio; RESENDE, P. E. A. **Desafios da globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Col. Primeiros Passos)

FERREIRA, M. O. Vieira; GUGLIANO, A. Alejandro. (orgs.). **Fragmentos da globalização na educação**: uma perspectiva comparativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREI BETO. A educação nas classes populares. **Revista Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, n. 13, p.172-173.

FREIRE, Alípio. et al. **Desenhando o Brasil**. São Paulo: Librador, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época, v. 5)

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. s. n. t. 1971.

_____. **O capital**: conceitos fundamentais. Trad. Edson Bini e Armandina Venâncio. São Paulo: Global, 1978.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Col. Primeiros Passos)

LEANDRO, Rubneuzza et al. **Novos valores – reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio.** São Paulo: ANC, 2000. (Caderno do Educando Para Soletrar a Liberdade)

150

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

_____. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais.** Trad. Claudia Schilling e Luís Carlos Borges. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo.** São Paulo: Pioneira, 1975.

_____, **O cativo da terra.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d. livros 2 e 3, v. 4 e 6.

MOREIRA, Ruy. **Formação do espaço agrário brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1990. (Col. Tudo é História)

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clovis. **O que é história: periferia urbana.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Col. Primeiros Passos)

MST. **Educação infantil: construindo uma nova criança.** São Paulo: Setor de Educação do MST, 1997. (Boletim da Educação, n. 7)

MST. **Paulo Freire: um educador do povo.** 2. ed. Veranópolis/RS: ITERRA, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Flávia A. M. de. (org.). **Globalização, regionalização e nacionalismo.** São Paulo: UNESP, 1999.

REVISTA **Encontros com a Civilização Brasileira,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n. 3, 1978.

RODRIGUES, Carla. (org.). **Democracia: cinco princípios e um fim.** São Paulo: Moderna, 1996.

ROJO, Martin Rodriguez. Aprender a Conviver em una sociedad aterrorizada. **Rev. Educativa.** Goiânia, v. 5, n. 2 p. 241-270, jul./dez, 2002.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 151
(Col. Primeiros Passos)

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil - 1888-1891**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. São Paulo: UNICAMP, 1994.

SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SUZANA, Albornoz. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Col. Primeiros Passos)

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Fracasso escolar**: a constituição sociológica de um discurso. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação). 252 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VEIGA, José Eli. **O que é reforma agrária**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Col. Primeiros Passos)

ANEXOS

- ANEXO 1 – Questionário aplicado aos pais
- ANEXO 2 – Questionário aplicado aos alunos
- ANEXO 3 – Questionário aplicado aos professores
- ANEXO 4 – Questionário aplicado às entidades
- ANEXO 5 – Quadro 1, 2 e 3, resultado da pesquisa de campo com as entidades
- ANEXO 6 – Reportagem sobre o histórico da luta do assentamento Chê Guevara
- ANEXO 7 – Documento sobre a história da luta do assentamento São Domingos
- ANEXO 8 – Folder sobre o PRONERA

ANEXO 1

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO (aplicado aos pais)

Nome:

Função:

Tempo na função:

Qual sua origem? Rural () Urbana ()

Idade:

Quantos da família trabalham:

Escolaridade:

Renda familiar:

1 - Quais os motivos que o levaram a optar pela escola pública (LDB)?

- () atende as propostas de ensino para o homem do campo.
- () através dos seus conteúdos e métodos valoriza as lutas do homem do campo.
- () outros motivos.

2 - A LDB 9394/96 está sendo aplicada respeitando as especificidades dos alunos da zona rural?

Sim () ou Não ()

3 - Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos na escola pública?

- () contratação de professores.
- () falta de infra-estrutura física.
- () falta recursos financeiros.
- () formação de professores.
- () o prefeito do município não tem contribuído, valorizado e cumprido a LDB 9394/96.

4 - Os professores estão cursando as parceladas?

R. Por quê?

5 - Quais as principais preocupações da FETAEG com relação à educação com as crianças e adolescentes, na sua visão de pai ou mãe?

1)

2)

3)

6 - Quais as principais preocupações do MST com relação à educação com as crianças e adolescentes, na sua visão de pai ou mãe?

1)

2)

3)

7 – Existe escola no assentamento?

Sim Não

8 – Quantos filhos possuem? Quantos estudam?

Número de filhos Número dos que estudam

9 – Quantos filhos estudam na escola rural de 1^a a 4^a série?

R.

10 - Quantos filhos estudam na escola urbana? A partir de que série?

R.

11 – Quantos filhos estudam no assentamento e quantos estudam fora do assentamento?

No assentamento Fora do assentamento

12 - Qual a importância que a educação escolar tem para os pais?

muito importante pouco importante nenhuma importância

13 - Os pais assumem algum papel na educação dos filhos?

Sim Não

Qual/quais?

1)

2)

3)

14 - Como os pais assumem esse/esses papel(eis) no cotidiano da educação dos filhos?

1)

2)

3)

15 – Qual o nível de escolaridade que você acha que seu filho tem que ter para trabalhar?

1^a a 4^a – série.

5^a a 8^a – série.

ensino médio.

ensino médio profissionalizante.

ensino superior.

16 - Qual o nível de escolaridade que você deseja para o seu filho?

1^a a 4^a – série.

5^a a 8^a – série.

ensino médio.

ensino médio profissionalizante.

ensino superior.

17 - Qual a sua avaliação da escola em que seu(a) filho(a) frequenta?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

Observações/Sugestões:

ANEXO 2

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO (aplicado aos alunos)

Nome:

Função: Estudante

Tempo na Função:

Qual sua Origem? Rural () Urbana ()

Idade:

Escolaridade:

Quantas Pessoas Formam o Núcleo Familiar:

Quantos da Família Trabalham:

Renda Familiar:

1 – Você gosta da escola (entidade) em que você estuda?

R.

Por quê?

2 – Você gosta da maneira que seus professores ensinam?

R.

Por quê?

3 – O que você mudaria em seus professores para aprender mais?

R.

4 – É importante você ir para a escola?

R.

Por quê?

5 – Que nota você daria para (o ambiente) sua escola? (de 0 a 10)

R.

Por quê?

6 – O que você mudaria na sua escola para melhorá-la?

R.

7 – Que nota você daria para o seu professor?

R. Por quê?

8 – Que nota você daria para a Diretora da sua escola?

R. Por quê?

ANEXO 3

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO (aplicado aos professores)

Nome:

Função:

Tempo na Função:

Qual sua Origem? Rural () Urbana ()

Idade:

Quantos da Família Trabalham:

Escolaridade:

Renda Familiar:

1 – Quais os problemas enfrentados por você professor em sua escola com relação ao atendimento das crianças e adolescentes da zona rural?

1)

2)

3)

4)

5)

2 – É cumprido o artigo 28, da LDB 9394/96, que especifica o atendimento ao aluno da zona rural?

R.

Por quê?

3 – Você está cursando as parceladas?

R.

Por quê?

R.

5 – Quantos filhos você possui? Quantos estudam?

R.
Número dos que estudam:

6 – Quantos filhos estudam na escola rural? Quantos na urbana?

R.

7 – Quantos filhos estudam no assentamento e quantos estudam fora do assentamento?

R.

8 - Qual a importância que a educação escolar tem para você?

R muito importante pouco importante nenhuma importância

9 - Os pais assumem algum papel na educação dos filhos?

R.

Qual/quais?

- 1)
- 2)
- 3)

10 - Como os pais assumem esse/esses papel(eis) no cotidiano da educação dos filhos?

- 1)
- 2)
- 3)

11 - Qual o nível de escolaridade que você deseja para o seu filho?

- () 1^a a 4^a – série.
- () 5^a a 8^a – série.
- () ensino médio.
- () ensino médio profissionalizante.
- () ensino superior.

12 - Qual a sua avaliação da escola em que seu(a) filho(a) frequenta?

Excelente () Boa () Regular () Ruim () Péssima ()

Observações/Sugestões:

ANEXO 4

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO (aplicado às entidades)

Nome:
Função: Tempo na Função:
Qual sua Origem? Rural () ou Urbana ()
Idade: Escolaridade:
Quantos da Família Trabalham: Renda Familiar:

1 - Quais as principais preocupações da FETAEG ou MST, com relação à educação com as crianças e adolescentes, na sua visão de dirigente?

R.

2 – A FETAEG ou o MST já tem ou tentou realizar convênio com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) no projeto Vaga-lume de alfabetização de alunos, pelo método Paulo Freire?

R.

3 – Como os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) podem contribuir com a educação dos assentados?

R.

4 – Quais as estratégias para aplicar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo (DOEBC), nos assentamentos do estado de Goiás?

R.

ANEXO 5

QUADRO 1 – PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES DA FETAEG/MST NA OPINIÃO DOS DIRIGENTES DE ENTIDADES ENTREVISTADAS - 2002

| Resposta | Incidência | |
|--|------------|--------|
| | MST | FETAEG |
| . Desenvolver uma pedagogia do campo (prática político-pedagógica) com seus valores, solidariedade, cultura popular brasileira. Educação como ferramenta de cidadania para desenvolver a identidade camponesa, voltada para a cooperação e a dimensão humana em todos os sentidos. | 1 | |
| . Garantir a escola do campo, a educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos. | 1 | |
| . Transporte melhor e professores capacitados. | | 1 |
| . Implementação das políticas públicas que constam II Seminário do Meio Rural. | | 1 |
| . Estudar e trabalhar levando em consideração a realidade do campo até que aconteça a modernidade existente no meio urbano. Articular campo e cidade. | | 1 |
| . As Secretarias Municipais estão trazendo a criança para estudar no meio urbano, apesar de não existir condições para os filhos de assentados no meio rural, e no meio urbano a escola não é voltada para o meio rural. | | 1 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

QUADRO 2 – AVALIAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO FAT, NA OPINIÃO DOS DIRIGENTES DE ENTIDADES ENTREVISTADAS - 2002

| Resposta | Incidência | |
|--|------------|--------|
| | MST | FETAEG |
| . É importante, mas não qualificar somente a mão-de-obra, mas também os educadores que trabalham na Escola de Jovens e Adultos (EJA) nos acampamentos e assentamentos. | 2 | |
| . A CUT (Central Única dos trabalhadores) busca recurso no FAT para atualização dos militantes. | | 1 |
| . Apesar de existirem mais verbas para o meio urbano, precisa-se aumentar a participação do meio rural nos recursos públicos. | | 1 |
| . Não conhece | | 1 |
| . Sem resposta | | 1 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

QUADRO 3 – AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PARA APLICAR AS DIRETRIZES OPERACIONAIS (DOEBC), NA OPINIÃO DOS DIRIGENTES DE ENTIDADES ENTREVISTADAS - 2002.

| Resposta | Incidência | |
|--|------------|--------|
| | MST | FETAEG |
| . Estudo com os coletivos de educação dos acampamentos e assentamentos envolvendo a direção das escolas, através das Secretarias Municipais de Educação para que os jovens educadores compreendam a diferença entre campo e cidade e que conheçam a realidade camponesa. | 2 | |
| . Elas são frutos de todos os movimentos sociais, por isso estão sendo construídas no processo de elaboração do plano, tendo como eixo o Projeto de Desenvolvimento Sustentável articulando saúde, moradia, lazer, assistência técnica com a educação. | | 1 |
| . Preferiu deixar a resposta para o Diretor responsável da área de Políticas Públicas. | | 1 |
| . Não conhece | | 1 |
| . Sem resposta | | 1 |

FONTE: PESQUISA DE CAMPO.

ANEXO 6

126 MAI 1998

40 GOIÂNIA, terça-feira, 26 de maio de 1998

Trabalhadores rurais assumem Santa Rosa

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) passou há 14 horas, aos trabalhadores que há duas horas brigam pela desapropriação da fazenda Santa Rosa, em Itaberá, no distrito de toda a área. Desde então, a procuradoria regional do órgão se movimenta, em Itaberá, para notificar os fazendeiros, como o juiz da comarca, Fernando de Almeida Pereira, e as perspectivas do imóvel. A desapropriação foi possível porque a Justiça Federal reconheceu a inalienabilidade da fazenda e passou a Santa Rosa para o controle do fisco, conforme anunciado em notícia no mês de março de 1997.

O ato formal é aguardado com ansiedade pelos posseiros locais que o fisco costuma a possuir das terras, eles plane-

jam ressar o acampamento, em de se instalarem em novembro de 1997, depois da quinta ocupação da fazenda. O local é de difícil acesso e foi escolhido de propósito, para dificultar a entrada da polícia em caso de despejo. Na área, e difícil obter água, as estradas vicinais estão em péssimas condições e não há acesso à energia elétrica.

Outra coisa que o MST tem de definir nos próximos dias, possibilitando que o fisco crie o estabelecimento, é o nome das 150 famílias que deverão receber lotes na Santa Rosa. A direção do movimento já comunicou que há várias famílias cadastradas do que há possibilidade de serem despejados em terras que estão em disputa. A constituição dos nomes é uma prioridade do fisco.

Cronologia da longa espera

- 1302 - MST ocupa fazenda vizinha a Santa Rosa.
- 2003 - Sem repórter de fisco, ocorre a primeira ocupação.
- 2003 - Os proprietários pedem a reintegração de posse e o despejo é determinado pelo juiz de Itaberá dois dias depois.
- 2004 - Naíli última vez, 150 policiais militares invadem e tentam expulsar os sem-terra que vivem no da fazenda.
- 1305 - Para forçar a venda, ocorre a segunda ocupação.
- 1804 - Começa a primeira vigília da Santa Rosa e as famílias saem de novo.
- 0106 - Se resultado de vitória: inalienabilidade e consequente, mas não a venda para o fisco, mas a venda para o fisco.
- 1308 - Segunda vez, mais uma vez, sem-terra que fazem a terceira ocupação.
- 2208 - Desafiado pelos sem-terra da Santa Rosa e por funcionários do fisco, o superintendente do órgão Líbero Vianna.
- 2508 - Ocorre terceira ocupação.
- 1209 - Se resultado de terceira vitória que confirma inalienabilidade.
- 0112 - Ocorre a quarta ocupação.
- 2001 - Sem-terra queimam a casa do prefeito de Itaberá que já se recusa para aceitar a venda do fisco.
- 1206 - Fisco acerta, mediado pelo governo do Estado, entre MST e fisco que culmina com o quarto despejo e o compromisso de adquirir outra fazenda em 90 dias.
- 1911 - Frustrada a espera, ocorre quinta ocupação do fisco.
- 2411 - Superintendente de fisco em Goiás e ocupado e superintendente Alto Acumado pelo ministro, assumindo Marcelo Alencar, que veio do Pará.
- 2101 - Acontece audiência pública com representantes do MST.
- 2003 - Ministério Público e Justiça Federal concordam que a fazenda é inalienável, mas ocorre suspensão do despejo.
- 2105 - Justiça Federal confirma decisão e manda a reintegração de posse para o fisco da Santa Rosa ao fisco.



ANEXO 7



FETAEG – Filiada à CUT

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás
Órgão de Representação do Trabalhador Rural

Goânia, 24 de setembro de 1999.

Ilmo. Sr.

Dr. Demóstenes Xavier Torres

DD. Secretário de Estado da Segurança Pública

NESTA

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás – FETAEG e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morrinhos, órgãos de representação sindical, através de seus diretores que a esta subscrevem, vêm à digna presença de Vossa Excelência dizer que fatos da maior gravidade ocorreram na Fazenda São Domingos d'olhos d'água, situada no município de Morrinhos/GO, e estão a exigir das autoridades competentes providências enérgicas e urgentes no sentido de apura-los e punir seus responsáveis, conforme passam a expor:

01 – Que no dia 04 de abril de 1997, cerca de 85 (oitenta e cinco) famílias de trabalhadores rurais ocuparam, pacificamente, a Fazenda São Domingos dos Olhos d'água, de propriedade do Sr. Lindolfo Gomes Ferreira, objetivando ali serem assentados pelo Governo Federal, através do INCRA – Goiás.

02 – Após o ingresso dos trabalhadores rurais no referido imóvel o fazendeiro interpôs ação judicial na tentativa de retirá-los dali. Este processo, que teve início na Comarca de Morrinhos, atualmente encontra-se tramitando na 7ª Vara da Justiça Federal em Goiás, valendo ser ressaltado que **NÃO HÁ NENHUMA DETERMINAÇÃO JUDICIAL NO SENTIDO DE DESOCUPAÇÃO DO IMÓVEL PELAS FAMÍLIAS QUE ALI SE ENCONTRAM MORANDO E EXPLORANDO LAVOURAS.**

03 – O INCRA, atendendo reivindicação dos trabalhadores ocupantes da aludida área, encaminhou processo administrativo com vistas à desapropriação do referido imóvel, culminando com decreto presidencial publicado no dia 09 de outubro de

Av. República do Líbano, nº 979 – Setor Aeroporto – Tel.: (062) 225.1466 – Fax: 223.1332 – Goânia-GO



FETAEG – Filiada à CUT

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás
Órgão de Representação do Trabalhador Rural

1997, tendo sido proposta ação desapropriatória pelo INCRA em face do proprietário, a qual está sub judice até o presente momento.

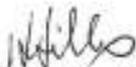
04 – A Autarquia Federal foi imitada na posse do imóvel rural, todavia, o expropriado vem utilizando de meios ilegais e ilícitos no sentido de coagir os trabalhadores rurais a desocuparem o imóvel, chegando, inclusive, a cometer o crime de tentativa de homicídio, contra a pessoa do Sr. Antônio José de Oliveira (ocupante da área), no dia 19 do corrente mês e ano, cujo o fato foi levado ao conhecimento da autoridade policial de Morrinhos, conforme cópia de Boletim de Ocorrência anexo.

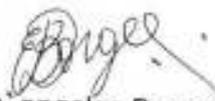
05 – O expropriado, também, ameaçou de morte o Sr. José Geraldo de Cássio, no dia 31/07/99, conforme TCO n.º 078/99 anexo.

06 – O Agente de Polícia Civil Carlos Florentino da Silva, lotado na Delegacia de Polícia de Goiatuba, desde o início da ocupação do imóvel tem "visitado" freqüentemente o acampamento onde se encontram os trabalhadores rurais e, de maneira inexplicável, já que não tem nenhuma ordem judicial ou mesmo de qualquer superior hierárquico seu que justifique sua presença ali, vem ameaçando-os a desocuparem o imóvel, inclusive chegando ao absurdo de atear fogo em um rancho do acampamento que estava em construção, pertencente ao trabalhador rural José Mariano Sobrinho, isto depois de amedrontar um filho menor deste, falando "que era para aconselhar os pais a mudar dali pois se não eles poderiam ser mortos".

Face a todo o exposto, vêm requerer a abertura de sindicância objetivando apurar os fatos delituosos aqui narrados, ouvindo-se as vítimas e os seus autores, bem como as testemunhas indicadas por aquelas, de tal modo que os responsáveis pelos acontecimentos aqui mencionados sejam exemplarmente punidos.

Nestes termos, pede
Deferimento.


Alair Luiz dos Santos
Presidente FETAEG


Elias D'angelos Borges
Presidente do STR de Morrinhos

Avenida República do Líbano, nº 979 – Setor Aeroporto – Tel.: (062) 225.1466 – Fax: 223.1332 – Goiânia-GO



FETAEG – Filiada à CUT

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás
Órgão de Representação do Trabalhador Rural

Goiânia, 28 maio de 2002

Ilmo. Sr.

Dr. JÔNATAS SILVA

MD. Secretário de Segurança Pública do Estado de Goiás.

Nesta:

Senhor Secretário,

A **Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás – FETAEG** e a **Associação dos Posseiros da Fazenda São Domingos dos Olhos D'Água**, órgãos de representação dos trabalhadores, vêm à digna presença de V. Excelência relatar fatos de violências e ameaças cometidas contra trabalhadores rurais na Fazenda São Domingos dos Olhos D'Água, situada no município de Morrinhos, com o envolvimento de policiais, fatos estes que estão na iminência de resultar em conflitos de consequências imprevisíveis, conforme passam a expor:

1. Desde 1999 o imóvel Fazenda São Domingos dos Olhos D'Água é palco de violências e arbitrariedades cometidas por pistoleiros acobertados e coordenados pelo Agente de Polícia Civil de Goiatuba, Sr. Carlos Florentino da Silva, com a conivência da polícia militar local, conforme denúncia encaminhada a esta Secretaria em 24/09/99. Um grupo de mais de 80 famílias de trabalhadores rurais encontram-se no referido imóvel, cuja posse chegou a pertencer ao INCRA em razão de processo de desapropriação, sendo que, posteriormente, em grau de recurso, ocorreu a suspensão do INCRA na posse do imóvel.
2. As famílias de trabalhadores rurais, pretensas beneficiárias de projeto de assentamento de reforma agrária, permanecem no imóvel, dali retirando o sustento, enquanto aguardam a decisão judicial quanto à desapropriação da fazenda. Contudo, ali têm sido vítimas de constantes ameaças e espancamentos, atos estes praticados por pistoleiros, a mando do policial civil Carlos Florentino da Silva, tudo em atendimento aos interesses dos proprietários.
3. Ressalte-se que policiais militares do Destacamento local da PM têm se mostrado coniventes com a ação arbitrária das pessoas que agem a mando e no interesse dos supostos proprietários e herdeiros do imóvel. A polícia militar, nas pessoas dos PMs Prestes, Serafim e Do Carmo, inclusive têm se prestado a dar cobertura e proteção para a retirada ilegal de madeira de lei (aroeiras) nas áreas de reserva legal e de preservação permanente do imóvel, sendo que os referidos PMs dizem estar agindo por ordem do Comando da PM de Morrinhos. A participação dos PMs na ação ilegal pode ser comprovada pelos documentos fotográficos em anexo.
4. O clima no imóvel é tenso, sendo que, pelo menos 04 (quatro) trabalhadores já sofreram espancamentos, sendo que os pistoleiros chegaram a jogar óleo diesel numa trabalhadora e, em seguida, ameaçaram atear fogo.

Rua 16-A, Qd. 16-A, Lt. 2-E, nº 409 - Setor Aeroporto - CEP 74.075-150 - Goiânia-GO

[Assinatura]



ESTADO DE GOIÁS

DIRETORIA GERAL DA POLÍCIA CIVIL



CERTIDÃO DE OCORRÊNCIA NO 823/99

Assunto : Tentativa de homicídio
 Vítima : Antonio José de Oliveira
 Acusado ; Lindolfo Gomes Ferreira
 Local : Fazenda São Domingos Olhos D'água,
 Município de Morrinhos-Go.
 Dia ; 20-09-1999.

Às 16:00 horas do dia 20 de setembro de 1999, compareceu nesta Delegacia de Polícia, o Sr. Antonio José de Oliveira, brasileiro, casado, natural de Belo Horizonte-MG, nascido em 26-08-1941, filho de José Francisco de Oliveira e Maria Rita de Jesus, lavrador, sabendo assinar o nome, residente na fazenda S. Domingos, Olhos d'água, neste município, Açampamento do MST. ←
 Comunicando-nos que ontem por volta das 16:30 horas, quando estava olhando uma gleba de terra para plantio, juntamente com seu companheiro, conhecido pelo apelido de Alumínio, chegou no local o proprietário da fazenda sr. Lindolfo Gomes Ferreira juntamente com um empregado da fazenda e fez ameaças para o comunicante e em dado momento tirou uma arma da cintura, numa distância de 3 metros, efetuou dois disparos de revólver na direção do comunicante, vindo os projéteis alojar no chão, sendo a arma um revólver Taurus. Calibre 38 e logo após o mesmo montou no cavalo com ajuda do empregado e tomou a direção da casa dele, e segundo o comunicante o velho não lhe atingiu porque está com a idade avançada e tremeu no momento, e os tiros atingiram o chão. Nada mais a constar.
 Assinado : Antonio José de Oliveira

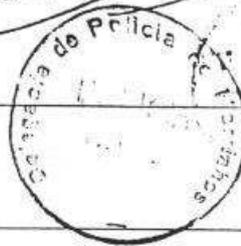
Morrinhos, 20 de setembro de 1999.

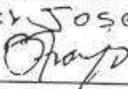
Ismael Ferreira Guerra
 Escrivão de Polícia.



Estado de Goiás
DIRETORIA-GERAL DA POLÍCIA CIVIL

TCD 070/99



| | | | |
|--|---|---|-------|
| 2) NOME: | | | |
| ESTADO CIVIL: | IDADE: | PROFISSÃO: | FONE: |
| LOCAL DE TRABALHO: | | | FONE: |
| RESIDÊNCIA: | | | |
| 3) NOME: | | | |
| ESTADO CIVIL: | IDADE: | PROFISSÃO: | FONE: |
| LOCAL DE TRABALHO: | | | FONE: |
| RESIDÊNCIA: | | | |
| EXAMES REQUISITADOS | | | |
| LESÃO CORPORAL <input type="checkbox"/> | LOCAL DA OCORRÊNCIA <input type="checkbox"/> | ARMA/INSTRUMENTO <input type="checkbox"/> | |
| INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES | | | |
|  | | | |
| ASSINATURAS | | | |
| DELEGADO DE POLÍCIA: |  | | |
| NOTICIANTE: | José Geraldo de Cassio | | |
| ESCRIVÃO: |  | | |
| OBSERVAÇÕES | | | |
| DESPACHO | | | |
| <p>Registrados os dados possíveis, seja a 1ª via do Termo Circunstanciado de Ocorrência remetida ao Juizado Especial Criminal, para os fins devidos, arquivando-se a 2ª via.</p> | | | |
|  Delegado de Polícia | | | |



171199
10:34
Estado de Goiás
DIRETORIA GERAL DA POLÍCIA CIVIL
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍCIA JUDICIÁRIA
TERMO CIRCUNSTANCIADO DE OCORRÊNCIA
ART. 69 DA LEI Nº 9.099/95



| | |
|--|--|
| CIRCUNSCRIÇÃO DA: OCORRÊNCIA DE MORRINHOS-GO | |
| ORIGEM NOTÍCIA: A vítima | |
| INCIDÊNCIA PENAL: 147 DO CPD | |
| DIA E HORA DO FATO: 31/07/99 11:00 horas | HORA DA COMUNICAÇÃO: 10:55 horas dia 05/08/99 |
| LOCAL DO FATO: - | |
| RUA: - | |
| BAIRRO: Município de Morrinhos-GO | |
| CIDADE: Morrinhos-GO | |
| - VÍTIMA(S) (NOME): JOSÉ GERALDO DE CÁSSIO | |
| SEXO: M <input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> | EST. CIVIL: C <input checked="" type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> OUTROS <input type="checkbox"/> |
| MÃE: Geni Olímpia de Cassio | |
| PÃI: Anísio Pernambuco de Cassio | |
| DATA NASC.: 06-09-53 | IDADE: 46 anos NAT./UF: Goiânia-GO |
| DOC. IDENT.: Nº REGISTRO CNH/UF: | |
| ENDEREÇO COMPLETO DA VÍTIMA (RESIDENCIAL E DE TRABALHO): Rua Rio Negro nº 184, Setor São Francisco Goiânia-GO ou Res. S. Domingos dos Olhos D'Água, acampamento de POSSIBROS ou telefone | |
| CIDADE (UF): | TELEFONE: |
| AUTOR(ES) (NOME): LINDOLFO GOMES FERREIRA Rua São Paulo nº 530, Centro, em Goiânia-GO fones 425-1510 residência ou 403-9112 FAZENDA S. DOMINGOS DOS OLHOS D'ÁGUA, município MORRINHOS-GO onde também reside. | |
| SEXO: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> | EST. CIVIL: C <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> OUTROS <input type="checkbox"/> |
| PROFISSÃO: | |

José Geraldo de Cassio



FETAEG – Filiada à CUT

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás
Órgão de Representação do Trabalhador Rural

5. Pela presença ostensiva de pistoleiros, em ação conjunta com o policial civil e, com a conivência de policiais militares, inclusive com armas pesadas (carabinas, escopetas e espingardas calibre 12), há a apreensão geral entre as famílias no sentido de, a qualquer momento, serem vítimas de violências ainda maiores.

Aguardando providência urgentes ante os atos de violência e o risco de problemas maiores, nos subscrevemo.

Atenciosamente,

FETAEG
Fed. dos Trab. na Agric. do Est. de Goiás
Antônio Pereira Chagas
Sec. e Sec. de Política Agrária

FETAEG
Fed. dos Trab. na Agric. do Est. de Goiás
Elias D' Angelo Borges
Sec. de Adm. e Finanças

Reginaldo da Silva Mendes
REGINALDO DA SILVA MENDES
Presidente da Associação

RECEBIDO
Dia. 29/05/02
[Assinatura]
SSPLGO

ANEXO 8

COMO APRESENTAR PROPOSTAS AO

PRONERA

Poderão participar as universidades e demais instituições de ensino superior que apresentarem um projeto pedagógico na Educação de Jovens e Adultos - EJA assentados e para os cursos de escolarização e capacitação de monitoriais, em parceria com organizações não-governamentais e movimentos existentes com trabalhos nos assentamentos.

Os interessados em participar do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA deverão formalizar o pedido em apresentação escrita à Prefeitura ou representante legal e dirigida à Coordenação Nacional do Pronera. As propostas do projeto devem atender às orientações do Manual de Operações do Pronera.

ONDE OBTER INFORMAÇÕES SOBRE O

PRONERA

O Manual de Operações do PRONERA está à disposição dos interessados nas Superintendências Regionais do INCRA, Delegacias do MEC, Secretarias Estaduais de Educação, Instituições de Ensino Superior, CONTAG e MST.

PARA MAIORES INFORMAÇÕES, CONSULTE O PRONERA:

SCN, Quadra 1, Bloco C, Salas 709/710 Edifício Trade Center Asa Norte CEP 70.710-902 Brasília - DF
Fones: (061) 328-8424, 328-6376 e 328-0062
Fax: (061) 328-0061

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE
POLÍTICA FUNDIÁRIA - MEPE
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA



**PROGRAMA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA**

**É HORA
DE SEMEAR
LETRAS NO
CAMPO**

1ª parceria com
MST, MTN, CRUB, CNBB,
CONTAG, MST, ABRONG, UNE, UNICEF.

PKUKAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA KEFUKMA AGKAKIA - PKUINEKA

O QUE É O PRONERA

O Pronera é uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamentos de reforma agrária.

O Pronera é a instância, que a partir do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária - MEFF e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incea, vai articular diferentes ações referentes às demandas por educação nos assentamentos de reforma agrária.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera é uma parceria estratégica entre o governo federal, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de estímulo à educação, em todos os níveis, nos assentamentos de reforma agrária. Coube ao Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incea, o Ministério da Educação e Desporto - MEC e o Ministério do Trabalho - MTb a iniciativa de articular essa parceria. Outros parceiros fundamentais são as igrejas, organizações não-governamentais, associações e cooperativas de produção.

OBJETIVOS DO PRONERA

Objetivo Geral:

Fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

Objetivos Específicos:

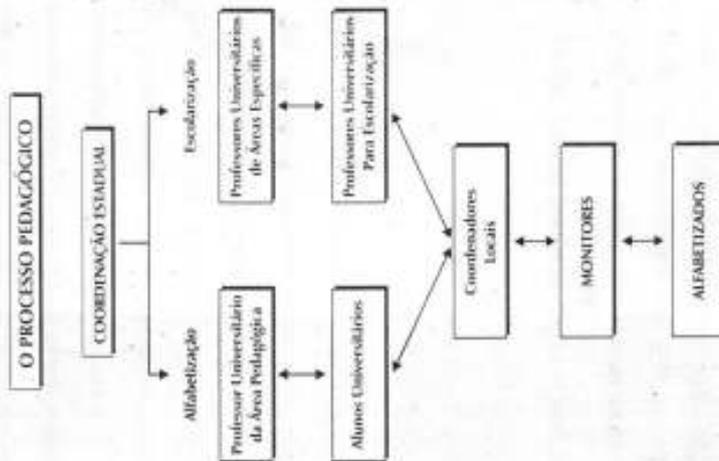
1. Desenvolver um Projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos - EJA, incluindo a formação e escolarização dos monitores (as);
2. Oferecer formação continuada e escolarização (média e superior) aos educadores(as) do ensino fundamental;
3. Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural;
4. Produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do Programa.

BENEFICIÁRIOS DO PRONERA

- a) **Beneficiários diretos:** trabalhadores(as) rurais jovens e adultos dos assentamentos de reforma agrária, agentes comunitários locais e alunos(as) universitários(as).
- b) **Beneficiários indiretos:** comunidades assentadas, comunidades ao redor dos assentamentos e os movimentos sociais.

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO PRONERA

O PRONERA será operacionalizado por um Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais, uma Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais e Coordenações Locais.



100.000 ALFABETIZANDOS EM UM ANO