



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL



Política Educacional e Educação do Campo:
um estudo de caso no assentamento de reforma agrária
– *Glória* – município de Pedras Altas/RS

Rosa Elane Antória Lucas

Pelotas, 2008

Rosa Elane Ant3ria Lucas

Pol3tica Educacional e Educa33o do Campo:
um estudo de caso no assentamento de reforma agr3ria
– *Gl3ria* – munic3pio de Pedras Altas/RS

**Disserta33o apresentada ao programa de P3s-
gradua33o em Servi3o Social da Universidade
Cat3lica de Pelotas, como requisito 3 obten33o
do t3tulo de Mestre em Pol3tica Social. (3rea de
concentra33o: processos participativos,
desenvolvimento e pol3tica social).**

Orientador: Prof. Dr. L3cio Andr3 de Oliveira Fernandes

Pelotas, 2008

LL933p

Lucas, Rosa Elane Antória

Política educacional e educação do campo: um estudo de caso no assentamento de reforma agrária – Glória – Município de Pedras Altas – Pelotas : UCPEL , 2008.

192 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, BR-RS, 2008. Orientador: Fernandes, Lúcio André de Oliveira.

1.política social 2.política social. 3. MST. 4. educação de campo. I. Fernandes, Lúcio André de Oliveira . II. Título.

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Lúcio André de Oliveira Fernandes – Orientador – UCPel (presidente)

.....
Prof. Dr. Antonio Carlos Martins da Cruz – UCPel

.....
Prof. Dr. José Fernando Kieling – UFPel

Dedico este trabalho ao movimento social organizado da terra pela luta na conquista de resgatar a figura do homem do campo num processo de inserção e valorização de sua identidade social, através de um trabalho pedagógico escolar que promova a auto-gestão e auto-sustentação dos jovens agricultores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Católica de Pelotas, Escola de Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Política Social - Área de Concentração: processos participativos, desenvolvimento e política social. À direção, aos professores, funcionários, alunos e pais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola pelo auxílio e contribuição na realização deste trabalho.

À coordenação da regional Herval do MST e aos assentados do assentamento de reforma agrária *Glória* pela atenção e colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Ao orientador Prof. Dr. Lúcio André de Oliveira Fernandes por ter acreditado na pesquisa.

Ao Cláudio e ao Guilherme por não medirem esforços para a conclusão deste estudo.

Aos colegas de curso pela troca de experiências.

Aos amigos por me incentivarem e acreditarem em mim.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo que
não enxergue apenas equações
que tenha como “chave mestra”
o trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo que
não tenha cercas que não tenha muros
onde iremos aprender a sermos construtores
do futuro.*

(Gilvan Santos)

RESUMO

A presente dissertação investiga se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola, localizada no assentamento de reforma agrária *Glória*, no 4º Distrito de São Diogo, município de Pedras Altas/RS, atende aos filhos dos sem-terra diante da proposta pedagógica elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Para compreender se a educação básica do campo é articulada com um processo pedagógico que ajude os trabalhadores do campo a olhar os problemas e as preocupações de seu dia-a-dia em outra perspectiva, em um primeiro momento, fez-se um estudo sobre a política social. Também se refletiu sobre política educacional, entendendo-a como produto de relações complexas e imbricadas das dimensões econômico-social e político-ideológica de um determinado contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, referenciou-se a articulação do movimento dos trabalhadores sem-terra, quando ascendeu o debate sobre as características da educação do campo, reivindicando um ensino que privilegie os conteúdos gerais e também os da realidade rural. Dessa forma, o movimento busca uma escola diferente daquela tradicionalmente conhecida, com uma educação viável e necessária para uma realidade tão singular que se constrói nos acampamentos e assentamentos. Argumenta-se que a partir dessa preocupação foi criada a equipe de educação, que passou a coletar e sistematizar experiências em diversas situações vivenciadas pelo MST. Essa equipe mais tarde formalizou o Setor de Educação, que empreendeu diversos encontros, seminários e congressos que culminaram na elaboração de uma proposta pedagógica de educação para a escola do campo. As reivindicações e lutas se tornaram mais concretas em torno de condições dignas de vida e pelo direito à educação pública, pelos movimentos organizados do campo, resultando na homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002. Em vista disso, visando a desenvolver um trabalho comprometido com a pesquisa social, adotou-se uma metodologia participante, que oportunizou condições para os resultados e discussão, associando as idéias apresentadas pelos pesquisados aos autores que apresentam estudos na área. Por conseguinte, a pesquisa demonstrou que a Secretaria Municipal de Educação de Pedras Altas deve elaborar uma política educacional que pense e repense ações educativas concretas na democratização da escola e na organização da cidadania para que essa política venha ao encontro da luta empreendida pelos movimentos sociais organizados do campo. Da mesma forma, essa reformulação deve estender-se à escola no que tange ao projeto político-pedagógico para que ela passe a trabalhar com as reais especificidades do assentamento onde se acha localizada.

Palavras-chave: Política Social. Política Educacional. MST. Educação do Campo.

ABSTRACT

The present study investigates if the Municipal School of Fundamental Education Neusa Brizola, located in the settlement of agrarian reform Gloria, in the 4^o District of São Diogo in the city of Pedras Altas/RS, attends the pedagogical proposal elaborated by the Movement of the Without-Land Workers to their own children. To understand if the basic education of the field is articulated with a pedagogical process that helps the workers of the field to look at the problems and the concerns of their day-by-day in another perspective, at a first moment, a study was made about the social politics. It was made also a reflection on educational policies, understanding it as a product of complex and imbricated relations of the social-economic and political-ideological dimensions of one determined historical context of development of the capitalism. In this context, it was quoted the articulation of the movement of the workers without-land, when it promoted the debate on the characteristics of the education of the field, demanding an education that privileges the general contents and also the agricultural reality. In this way, the movement searches a different school of that one traditionally known, with a viable and necessary education for a so singular reality that is constructed in the encampments and settlements. One argues that from this concern the education team was created, that started to collect and systemize experiences diverse situations lived deeply for the Movement of the Without-Land. This team later legalized the Sector of Education, that undertook diverse meetings, seminaries and congresses that had culminated in the elaboration of a pedagogical proposal of education for the school of the field. The claims and fights had become more concrete around worthy conditions of life and for the right to public education, for the organized movements of the field, resulting in the homologation of the Operational Directives for the Basic Education in the Schools of the Field/2002. In sight of this, aiming to develop a work compromised to the social research, a participant methodology was adopted, that created conditions for the results and quarrel, associating the ideas presented by searched ones to the authors who present studies in the area. Therefore, the research demonstrated that the City Department of Education of Pedras Altas must elaborate an educational policy that thinks and rethinks concrete educative actions in the democratization of the school and the organization of the citizenship so that this policy comes to increase the fight undertaken by the organized social movements of the field. In the same way, this reformularization must extend itself to the school in what it refers to the political-pedagogical project so that it pass to work with the real specificities of the settlement where it is located.

Keywords: Social Policy. Educational Policy. MST. Education of the Field.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Localização geográfica de Pedras Altas	100
FIGURA 2 – Localização geográfica das escolas do município de Pedras Altas	103

LISTA DE SIGLAS

BID -	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD -	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEB -	Conselho de Educação Básica
CLT -	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONTAG -	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
ENERA -	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EP -	Educação Popular
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEP -	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
IBRA -	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA -	Instituto de Desenvolvimento Agrário
ITERRA -	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB -	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MASTER -	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MEC -	Ministério de Educação e Cultura
MST -	Movimentos dos Trabalhadores Sem-Terra
PE -	Política Educacional
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
PROCERA -	Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária
SICREDI -	Sistema de Crédito Cooperativo
ULTAB -	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
USAID -	United States Agency for International Development

SÚMARIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 Política social	15
1.1.1 Política educacional.....	36
1.1.2 Educação: participação e cidadania.....	47
1.1.2.1 Participação.....	47
1.1.2.2 Cidadania	49
1.2 Educação, Reforma Agrária e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).	55
1.2.1 Luta pela terra	56
1.2.2 Construção do projeto de educação do MST	69
1.2.2.1 Proposta de ensino <i>do e no</i> MST	72
1.2.3 Educação do campo.....	85
1.2.3.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002.....	92
2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	98
2.1 Localização e características da área pesquisada.....	98
2.2 Área de estudo	101
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	104
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXOS	159
ANEXO A – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO	
ANEXO B – ROTEIROS DE ENTREVISTA	

INTRODUÇÃO

A política social é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a política social o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI, 1998).

Pensando numa sociedade que socialize os seus bens de produção, em que as políticas sociais desatrem-se do desempenho da economia quanto aos aportes de recursos em função do que precisa ser atendido e não do que pode exceder e se tornar disponível à área social, busca-se na educação esse pensamento comum, integrando-se pela via da política educacional (PE) no conjunto das políticas sociais. A defesa do ensino público e gratuito e a reivindicação por mais verbas para educação constituem um aspecto da luta pela valorização da política social em relação à política econômica.

Historicamente, o capital vem se apropriando da ciência socialmente produzida, assim como da escola enquanto espaço social de sua criação e difusão, tanto para incrementar incessantemente o capital fixo como para extrair da força de trabalho o máximo possível de mais-valia. Esta é obtida prioritariamente pela organização intensiva do trabalho, caracterizada pela utilização de métodos racionalizados de controle do processo de trabalho e pela adequação das capacidades intelectuais e comportamentais do trabalhador à nova lógica da acumulação.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como tema a política social, limitando-a ao aspecto específico relativo à legislação educacional, analisando um recorte particular, as medidas regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), especialmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002.

Partindo de um estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola, analisou-se a PE que a secretaria de educação do município de Pedras Altas tem para a escola rural. Com base na PE da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, trabalhou-se com a seguinte questão norteadora: verificar se a PE encaminhada pelo poder público municipal à Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola de Pedras Altas/RS adéqua-se às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/2002, proporcionando aos assentados, professores, alunos, pais e funcionários a capacidade de pensarem e repensarem suas ações educativas concretas na democratização da escola e na organização da cidadania.

Para viabilizar a verificação da questão norteadora, utilizou-se da observância das seguintes especificidades: como objetivo geral, identificar se o projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola de Pedras Altas/RS adéqua-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002. O que se concretizou através de objetivos específicos tais como: entender a organização do sistema de ensino do município e a estrutura escolar, compreender a proposta pedagógica e a organização curricular da escola e conhecer se ocorre a participação dos assentados, alunos, professores e funcionários na gestão escolar.

A estrutura deste trabalho é composta de quatro capítulos. Em linhas gerais, o primeiro deles, intitulado *Referencial Teórico*, tem por objetivo apresentar os estudos sobre política social e educacional como expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da própria economia da sociedade. O capítulo subdivide-se em Política social: política educacional, educação: participação e cidadania; Educação, Reforma Agrária e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST): luta pela terra, construção do projeto de educação do MST: proposta de ensino *do* e *no* MST, educação do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/2002.

O segundo capítulo, *Delimitação do Estudo*, apresenta um breve resgate da história do município de Pedras Altas. No item *Área de estudo*, fala-se do surgimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola de Pedras Altas.

O terceiro capítulo, *Metodologia da Pesquisa*, relata o desenvolvimento do estudo através da opção por uma pesquisa participante de abordagem qualitativa. Expõem-se também os procedimentos metodológicos adotados, seguidos das categorias de análise que estruturam a dissertação.

No quarto capítulo, *Resultados e Discussão*, apresenta-se a análise dos dados obtidos durante as visitas através de entrevistas semi-estruturadas, observações, conversas informais e análise de documentos concernentes à política educacional desenvolvida pela escola. Concomitantemente, as análises feitas são cruzadas com a visão de autores que pesquisam a educação acadêmica, do campo e os movimentos sociais.

Por fim, no último capítulo, aparecem as considerações finais sobre o tema abordado e o processo de pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Política social

Segundo Vieira (2000), Behring e Boschetti (2007), não se sabe de uma época precisa de início das exigências por parte dos movimentos com relação às reivindicações trabalhistas. Há indicações que isso está relacionado com o movimento operário e o desenvolvimento da intervenção do Estado, em especial no século XIX, na Europa.

Os temas tratados pela política social vinculam-se à revolução industrial. Com relação à lei inglesa de 1847, Marx, em *O Capital*, escreve que “[...] os operários de fábrica ingleses se construíram nos vanguardeiros de luta da moderna classe trabalhadora”, os trabalhadores impuseram “como classe uma lei do estado impedindo que eles próprios, viessem vender-se a sua geração, diante contrato voluntário com o capital, para a morte e a escravidão.” (MARX apud VIEIRA, 2000, p. 33).

Na confluência da ascensão do capitalismo, desenvolveu-se um predomínio da política econômica sobre a política social, já que o capitalismo trata a força de trabalho como mercadoria, sendo produtora de valor de uso e valor de troca. Como valor de uso é “o dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valor de uso; [...] porque nele está corporificado, materializado trabalho humano abstrato.” (MARX, 1987 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 50). Valor de troca é todo o trabalho que tem “[...] dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria valor de mercadorias.” (MARX, 1987 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 50).

As relações capitalistas produzem valores de troca (mercadorias) para acumulação de capital através da expropriação da mais-valia adicionada ao valor pelo trabalho livre, condição da produção capitalista, e razão pela qual provoca a separação entre a força de trabalho e a propriedade dos meios de produção, modificando o sentido do trabalho. Antunes (2000) levanta um conjunto de questões com relação aos trabalhadores e proletariados do mundo no final do século XX e acrescenta que os trabalhadores não serão idênticos aos proletariados de meados do século XIX, devido às transformações das forças produtivas que ocorrem num determinado tempo e espaço.

A política econômica tem mostrado uma relação muito íntima do Estado e o capital. As teorias sobre a competência do Estado, o que ele deve fazer e não deve fazer, são inúmeras. Algumas entendem que o Estado deve fazer praticamente tudo (marxismo); outras postulam que ele deve reduzir sua atividade ao mínimo possível (neoliberalismo). Sobre os fins do Estado, as teorias são uniformes em sua essência, todas afirmam que a sua finalidade é realizar o bem público, variando apenas o modo como conceituam bem público.

Cathrein define o bem público como “[...] complexo de condições indispensáveis para que todos os membros de um Estado, nos limites do possível, atinjam espontaneamente seus anseios e interesses” (apud AZAMBUJA, 1979, p. 117). Cabe ao Estado criar condições indispensáveis para que os indivíduos, vivendo harmonicamente e solidariamente em sociedade, desenvolvam suas aptidões físicas, morais e intelectuais.

A maioria dos cientistas políticos resume o bem público em dois bens sociais fundamentais: a segurança (proteção do direito equânime de todos os cidadãos) e o progresso (promoção dos meios necessários ao pleno desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os indivíduos). De acordo com Poulantzas, “[...] os aparelhos do Estado capitalista são a ‘materialização e a condensação das relações de classe’, tentando representar de alguma forma os interesses da classe dominante” (apud CARNOY, 1987, p. 40-41).

Elegendo a competitividade como meta prioritária do sistema produtivo, as políticas sociais, consideradas dispendiosas e encarecedoras do produto final, foram relegadas a um segundo plano. Se antes o Estado intervinha no sentido de moderar os conflitos, hoje ele abdica de qualquer tipo de ação, transferindo esse

mister às partes envolvidas, os detentores do capital, dos meios de produção e dos trabalhadores, burguesia e proletariado. (CARNOY, 1987).

Geralmente, quando se fala em política econômica, social, educacional, habitacional, de saúde e previdenciária, o Estado assume o cargo de trabalhar com planos, projetos, programas organizados por diretrizes para cada área. Esse modo leva-o a organizar a ordem do dia através da legalização e da dominação, e as políticas sociais vão compensando as orientações da política econômica.

Nesse contexto, Vieira acrescenta “[...] que tanto a política econômica como a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe” (2000, p. 32). De acordo com as ações do Estado em relação às políticas econômicas e sociais, percebe-se o incentivo ou ampliação do Estado capitalista.

A sociedade capitalista atua através de acordos que permitem reproduzir o sistema através de mecanismos repressivos ou de outros meios. De certa maneira, encaminha as diferenças de classes, de um lado os empresários e de outro a classe trabalhadora, visto que a política econômica e a política social vinculam-se à acumulação do capital. Entende-se por acumulação “[...] o sentido de concentração e de transferência da propriedade de títulos representativos de riqueza” (VIEIRA, 2000, p. 26).

O acúmulo de riqueza eleva o nome do Estado, cresce, mas não realiza o desenvolvimento. Não se pode analisar a política social sem levar em consideração o desenvolvimento econômico, ou seja, a transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. Desenvolvimento e crescimento deverão atuar juntos no processo para proporcionarem um atendimento amplo nas questões de políticas sociais. (VIEIRA, 2000).

O Estado sofre pressão dos dois lados da sociedade para implementar as políticas sociais. De um lado, os setores marginalizados da sociedade solicitam determinadas políticas, como saúde, educação, habitação, transporte; e de outro, o setor dos empresários se permite maior acumulação. Por isso, cabe ao Estado ter um projeto social no seu planejamento de governo que associe à política social a política econômica. Para isso, o Estado precisa ter uma visão dialética do econômico, social e político, e a partir daí ter competência para transparecer por que vai administrar desta ou daquela forma a política pública.

As políticas sociais estudadas nos países capitalistas dependentes e em desenvolvimento apresentam conceituações diferentes de Estado, conforme a concepção de Estado que os autores têm. Para alguns,

[...] as políticas sociais expressam o enfrentamento de diversas forças sociais em luta na defesa de seus interesses; dão a medida da questão social em determinada conjuntura histórica; Marshall (1967) – conjunto de decisões e ações governamentais voltadas para o bem estar social dos cidadãos; e para outros autores constituem mecanismos de medição das relações de classe, cumprindo funções políticas e ideológicas na viabilização do pacto de dominação, funções sociais na regulação das relações entre as classes e funções econômicas ao assegurarem a produção do sistema e a acumulação de capital. (SILVA, 1992, p. 45).

Elas expressam e carregam encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. (VIEIRA, 2000).

Silva (1992) preocupado com os riscos que podem ocorrer ao ser feita uma classificação sobre políticas sociais, visto a precariedade do próprio conceito e a necessidade de se estabelecer o quadro geral de carências existentes em cada país, elabora três condições básicas de análise de políticas sociais. Essas são capazes de dar significado empírico e teórico real à magnitude do esforço de redução dos desequilíbrios sociais, assumido, em tese, como objetivo de toda a política social.

As políticas são preventivas, compensatórias e sociais *strictu sensu*. As preventivas têm a incumbência de fazer um trabalho antecipado para que os problemas da população sejam resolvidos paulatinamente. As compensatórias fazem um trabalho de compensar alguma falha que o sistema econômico causa, mas não ajudam a resolver o problema, pelo contrário, prolongam-no e acabam oportunizando a exclusão. E as sociais *strictu sensu* proporcionam a redistribuição da renda e de benefícios sociais para os que são marginalizados pelo capital e não são atendidos pela política social do modo de produção capitalista, porque criam programas com critérios complexos nos quais a população excluída não se enquadra para receber os recursos. Dessa forma, essa divisão mostra o peso

político e econômico num estado capitalista sobre as políticas públicas e, especialmente, as sociais.

Para Faleiros (1991, 1995), as políticas sociais, em geral, não partem da iniciativa dos Estados, mas decorrem de pressões, da ação empreendida pelos movimentos populares, isto é, do exercício da cidadania por parte das massas populares. Elas também expressam a luta de classes e a dissimulação das contradições sociais pelas ideologias humanistas, progressistas ou liberais, as quais apresentam as medidas de política social como instrumentos de igualdade social, de melhoramento do bem-estar, de igualdade de oportunidade.

São uma constante no dia-a-dia das sociedades modernas. Faleiros esclarece que “[...] não é só na saúde, na educação e na habitação que se localizam as políticas sociais; cada dia surge novos programas de assistência ao estudante, velho, deficiente, doente e à criança, [...]” (1991, p. 9). Esses auxílios e serviços, geralmente garantidos por lei, aparecem como favores prestados à população. Não raras vezes, sua implantação visa a prestigiar grupos que estão no poder, beneficiar candidatos, criar empregos para apadrinhados, etc. (FALEIROS, 1991).

A adoção de políticas sociais por parte dos Estados capitalistas fundamentou-se, desde o início da segunda metade do séc. XIX, num pressuposto errôneo, de que os indivíduos eram culpados de sua situação de pobreza e atraso cultural. O fato de existirem pobres e ricos, conforme entendia a moral dos pensadores da época, mormente aqueles alinhados com os princípios do protestantismo – era um fenômeno natural e não o resultado do tipo de produção existente. A partir da publicação de *A Riqueza das Nações*, do economista inglês Adam Smith (1776), solidifica a idéia do “laissez-faire”, segundo a qual “[...] os capazes, os inteligentes é que prosperariam num regime de livre concorrência” (FALEIROS, 1995, p. 11).

O liberalismo clássico de Adam Smith, no século XVIII, que defendia o não intervencionismo estatal, precisou construir uma nova ordem política. O liberalismo, em vez de lutar contra o Estado, passou a fabricar teoricamente um Estado muito mais complexo, à medida que passou a vislumbrar sua finalidade no processo de expansão do capitalismo. Corrigia-se a regra de que o mercado era auto-regulamentado, sendo capaz de satisfazer às necessidades de subsistência das pessoas. Entretanto, os serviços sociais que surgiram naquele momento foram produto de movimentos reivindicatórios. É nessa dimensão que a

[...] política social aparece no capitalismo a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pode existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX. (VIEIRA, 2001, p. 19).

O Estado, ao elaborar políticas sociais, ou seja, as políticas públicas em geral, o faz justamente para assegurar sua sobrevivência, à medida que está envolvido com o processo de acumulação, visando a administrar os conflitos e as tensões das classes excluídas, legitimando a ordem social. Esse processo é necessário, ele está envolvido no processo de acumulação não apenas para proteger, mas também para criar as condições dessa acumulação. Uma vez que ela não é um processo natural e está mediada pelas relações conflitivas, não apenas entre capital e trabalho, mas entre as diferentes frações do capital.

As políticas sociais, portanto, consistem em ações viabilizadas pelo Estado no sentido de criar as condições para ampliar o processo de acumulação capitalista em determinado país. Elas sempre estiveram relacionadas à acumulação capitalista e, por isso mesmo, seu estudo só é possível pela análise do modo de produção capitalista e seus modos de desenvolvimento, sendo necessário considerar as diferenças entre as regiões e países como resultado próprio desse modo de produção.

Segundo Vieira (1992), a articulação dessas políticas com o capitalismo pode ser evidenciada durante a primeira Revolução Industrial, na Inglaterra, quando os serviços sociais tornaram-se encargos do governo central. Isso ocorreu porque faltaram aos governos locais as condições indispensáveis para enfrentar os problemas de ordem educacional, sanitária, habitacional, de auxílio aos desempregados, surgidos com o processo crescente de urbanização das cidades.

A legislação passou a interferir na organização da economia, mudando a postura não intervencionista do governo central na Inglaterra. Ela controlou operações financeiras e industriais, cuidou de forma mais direta das fábricas e minas e fez o Estado chamar para si a prestação de serviços sociais, tidos como fundamentais para a nova forma de existência. (VIEIRA, 1992).

As políticas sociais têm apresentado diferentes facetas com o decorrer do tempo. Malthus, durante o séc. XVIII, defendeu o corte de toda e qualquer ajuda aos pobres, a fim de reduzir o crescimento populacional. Milton Friedman (1985), o inspirador das políticas restritivas, monetaristas, neoliberais defende de um modo geral a tese de que o Estado só deveria ajudar as crianças, os doentes, os grupos e as famílias que não pudessem sustentar-se. (FALEIROS, 1991, 1995; BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

As questões sociais podem ser consideradas, no desenvolvimento capitalista, como processos relacionados à formação e reprodução da força de trabalho para o capital. Portanto falar em políticas sociais (educacional, saúde, habitação, política de assistência, previdência e outras) significa falar em estratégias governamentais que

[...] pretendem intervir nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir nas relações sociais (no caso da política social). A distinção entre política social e política econômica só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico. (VIEIRA, 2001, p. 18).

O discurso oficial a respeito das intervenções do Estado na área dita assistencial apresenta, invariavelmente, as políticas sociais como boas, por si, e como bons os governos que as praticam. A tônica desses discursos é a tentativa de fazer o povo aceitar e legitimar as intervenções do Estado e de seus agentes, levando-o a acreditar na bondade do sistema e no fracasso individual. A falta de assistência educacional, de nutrição, de saúde, de moradia, de emprego, de roupas, de alimentos, de lazer, ausência de sorte na vida e de terra são atribuídos a indivíduos ou segmentos da sociedade, que se mostram incapazes de superar os desafios comuns a todos.

Faleiros observa que “[...] nas sociedades capitalistas avançadas há um discurso dominante: o da igualdade” (1991, p. 19). Trata-se da igualdade de oportunidades, ou seja, da garantia do acesso de todos os indivíduos a certos bens e serviços. É o tão propalado acesso universal, isto é, sem discriminação e barreiras. É a garantia de um mínimo oferecido a todos em condições de igualdade.

Nos países periféricos, a situação é mais dramática ainda. Devido à profunda desigualdade de classes, as políticas sociais têm propalado o acesso universal mais restrito do que no mundo desenvolvido. Proliferam ali as políticas por categorias, isto é, endereçadas a certos segmentos específicos da população: trabalhadores urbanos, crianças, desnutridos, doentes, especiais etc. Faleiros (1991, p. 28) afirma que

[...] na América Latina, há grande diversidade na implantação de políticas sociais, de acordo com cada país. Hoje, todos eles possuem um sistema de seguro social e certos programas de assistência a categorias de pessoas chamadas *carentes*. No entanto, o acesso a tais programas é limitado por inúmeras condições que obedecem a critérios estabelecidos pelos agentes governamentais, pelo clientelismo e favoritismo político e por certas pessoas dos programas sociais e é permitido a outras, dependendo das circunstâncias. Portanto, esses programas não significam uma garantia permanente e segura de um direito incontestável.

Por mais que os governos destinem verbas para os programas sociais, o problema não se resolve. Pelo contrário, continua a agravar-se porque as medidas tomadas não são de caráter preventivo, mas curativo. Elas se aplicam ao fato consumado, e não à matriz geradora da disfunção sócio-econômica. No caso do trabalhador rural, do homem do campo, as políticas sociais deveriam ser aplicadas nos pólos de expulsão, e não nos de atração. O êxodo rural só poderá ser contido ou reduzido de intensidade se os governos se dispuserem a dar mais atenção ao rural, induzindo-o a desistir da intenção de abandonar o campo e migrar para a cidade. (FALEIROS, 1991).

Na seqüência das políticas sociais, Demo (1996) compreende-as em três faces fundamentais: a sócio-econômica, a assistencial e a política. A delimitação de tais faces é sempre problemática, mas Demo, cuidadosamente, traça um campo de ação para cada uma das faces. A face sócio-econômica centra-se no binômio ocupação/renda, e seu objetivo é a redistribuição mais eqüitativa dos frutos do trabalho. A face assistencial é representada pelas assistências de vida, por direito de cidadania a grupos populacionais que não podem se auto-sustentar ou não deveriam fazê-lo (crianças, velhos, inválidos, mendigos, flagelados etc.). A face política centra-se no fenômeno da conscientização e da participação ativa dos cidadãos, é um processo histórico contínuo e infundável, que “[...] faz da participação

um processo de conquista de si mesma” (DEMO, 1996, p. 13). Embora as três faces tenham grande importância para a concretização das políticas sociais, percebe-se que a face política, num primeiro momento, é importante sob o aspecto da conscientização e participação ativa dos cidadãos. Pode-se inferir que não há participação eficiente ou acabada, tampouco existe participação como dádiva ou como espaço preexistente.

Para isso, faz-se necessário uma mudança de paradigma em torno da política social. Demo (2002) retoma em Boaventura de Souza Santos os pontos que estão sendo problematizados para que ocorra essa mudança, a fim de recuperar o compromisso emancipatório das políticas sociais. Os pontos que debatem é rever os conceitos de autogestão e auto-sustentação; olhar a questão da marginalização pelo lado político e não só material; aliar as questões econômicas com as sociais de forma que haja um planejamento sócio-econômico, voltando-se à distribuição dos bens a partir de critérios coletivistas e não para economia de mercado.

Para tanto, deve buscar estratégias para alterar as exigências neoliberais e não pensar só na reprodução da vida, mas sim ultrapassá-la, através da autogestão que “sinaliza o desafio de se governar com autonomia, [...] levar em conta a implícita dependência em relação aos outros. Deve caber o gesto solidário para dentro e para fora, a fim de evitar que a emancipação seja apenas uma guerra particular.” (DEMO, 2002, p. 271). Como também pela auto-sustentação, “[...] a habilidade de criar ou gerir os próprios meios de subsistência, de tal sorte que a mera sobrevivência seja ultrapassada, sobretudo não se permite que limites da sobrevivência se transformem em privilégios de usurpadores” (DEMO, 2002, p. 272).

Para que os movimentos sociais consigam empreender seus objetivos em uma sociedade com modelo de práticas capitalistas, ela precisa entender que é a sua participação que vai fomentar políticas sociais, porque a participação existe no espaço de luta e de conquista. É através dela, afirma Demo, que “[...] promoção se torna autopromoção, projeto próprio, forma de co-gestão e autogestão, e possibilidade de auto-sustentação” (1996, p. 12). Pode-se afirmar que os avanços e conquistas da face política dependem do desenvolvimento da face sócio-econômica e da face assistencial. O primeiro passo na busca da participação popular é a organização da sociedade civil, isto é, “[...] a capacidade histórica de a sociedade assumir formas conscientes e políticas de organização” (DEMO, 1996, p. 27). Essas questões remetem o autor a indicar que se repensem nas questões da educação quanto à

Filosofia, às Pedagogias, à Didática, à Formação de Professores e ao papel do Estado em face ao ensino público.

Portanto, alterar a estrutura de uma sociedade existente está na capacidade da organização de uma sociedade civil. A participação popular promoverá políticas sociais redistributivas, que vão alterar a concentração de renda e de poder e, no caso agrário, a concentração de terra, modificando a estrutura social. Ela também amplia o entendimento da política social, superando a visão distributiva e de iniciativa somente do Estado, trazendo mudanças efetivas, através de novas políticas agrícolas que desconcentrem a riqueza e alterem a estrutura social de poder. O desenvolvimento do campo não se efetivará se as políticas agrícolas do país não sofrerem grandes transformações. (GONÇALO, 2001).

As políticas sociais redistributivas podem ser um meio de amenizar as desigualdades sociais e a pobreza, porque, nos países capitalistas desenvolvidos, onde essas políticas foram praticadas, conforme Behring e Boschetti (2007, p. 193), elas

[...] além do caráter redistributivo, universais, intencionadas pelo estabelecimento de igualdade de condições e não apenas pela igualdade de oportunidades, não são formas capazes de acabar com as desigualdades sociais dada sua incapacidade de agir na estrutura de produção e reprodução do capital. Entretanto, é inegável que contribuíram para ampliar os direitos e a cidadania, para além da marshalliana, que limitava a cidadania dos direitos civis, políticos e sociais.

Para que isso ocorra, a sociedade civil precisa organizar-se através da participação e do controle popular para que a estrutura existente seja alterada, explicitando os projetos que distinguem o governo com sua política compensatória, não garantindo os direitos civis, políticos e sociais.

Nessa perspectiva, para compreender as relações políticas, sociais e econômicas consubstanciadas no Estado, é preciso observar as características do Estado brasileiro, sua articulação com a dinâmica capitalista, principalmente a partir da adesão ao projeto neoliberal, pois as transformações na esfera econômica atingem inevitavelmente a sociedade e, embora com intensidade variável, promovem novos movimentos nas instituições político-sociais. A opção do Estado pelo processo de acumulação do capital demonstra suas modalidades de

intervenção em questões que são do interesse de diferentes segmentos. Dessa maneira, é necessário analisar o seu percurso histórico no processo de reprodução e acumulação do capital. O desenvolvimento do capitalismo envolve condições e efeitos que concretamente não se realizam da mesma forma. Desse modo, ao analisar as características peculiares da consolidação do capitalismo no Brasil,

[...] é preciso abandonar o *a priori* modelar e colocar em seu lugar o capitalismo concreto que aqui emergiu e vingou. Lançando suas raízes na economia colonial e extraindo seus dinamismos de organização e evolução da incorporação econômica a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e ao mesmo tempo do crescimento interno de uma economia de mercado. (XAVIER, 1990, p. 25).

Entender, assim, suas formas de intervenção, possibilita desvelar certas ações governamentais que expressam, com maior ou menor clareza, as intenções subjacentes à implementação das políticas sociais e às próprias rearticulações do Estado, necessárias ao processo de expansão do capitalismo, implicando, dessa forma, uma determinada forma de administração e de financiamento dessas políticas.

As transformações que ocorreram na sociedade brasileira com o avanço das relações capitalistas de produção não foram exatamente aquelas sofridas pelos pólos hegemônicos, quando da sua consolidação, no advento do capitalismo industrial. Desse modo, quando se trata de explicar o desenvolvimento capitalista de uma formação social determinada é preciso examinar as contradições particulares responsáveis pela configuração e pelo avanço das diferentes formas de dominação capitalista e também considerar a sua articulação com o desenvolvimento internacional do capitalismo. No Brasil, tanto a consolidação quanto a sua própria inserção nas relações capitalistas internacionais se deram quando o capitalismo já era dominante em escala internacional. (XAVIER, 1990).

A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial. No cerne dessa economia mundial, constituída como um todo estruturado, as economias nacionais articulam-se através de relações de dominação-subordinação, que determinam diferentes posições no processo de reprodução ampliada do capital. Essas diferentes posições

refletem e reforçam formas desiguais de desenvolvimento e de condições de troca e, seja enquanto obstáculos ou como elementos motores, integram a própria estrutura das formações sociais nacionais. Essas novas contradições, inerentes às relações internacionais de dominação, estão inscritas nas estruturas econômicas nacionais, determinando formas específicas de reprodução do capital que assegurem também a reprodução da divisão internacional do trabalho. (XAVIER, 1990, p. 27).

Isso pressupõe considerar que os rumos tomados pelo capitalismo nos pólos hegemônicos não se repetem necessariamente nos pólos periféricos ou *atrasados*, também a ideologia matriz que produzem não assume, em sua forma original, as mesmas funções ideológicas nessas sociedades.

A inserção da economia brasileira na economia internacional se efetivou pela exportação de produtos agrícolas, devido ao fraco desenvolvimento das suas forças produtivas. Essa dependência em relação aos centros mais avançados determinava o domínio do comércio na economia brasileira em geral.

Ultrapassar esse estágio (sic!) implicava, a um só tempo, a transformação das relações de produção, ou das formas de dominação do capital em nível nacional, assim como das formas internacionais de dominação do capital, ou seja, a divisão internacional do trabalho. (XAVIER, 1990, p. 28).

Essas transformações ocorreram no final do século XIX, com a expansão cafeeira, culminado na instalação do processo de industrialização do país, nas décadas de 1920 e 1930.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX foram decisivas para superar a crise da economia de base agroexportadora e alterar as formas tradicionais de dominação capitalista, baseadas no trabalho escravo, através da industrialização. A economia cafeeira se transformou no centro da acumulação capitalista, baseada no trabalho assalariado, emergindo daí o processo de industrialização, favorecido pela ruptura que a expansão cafeeira representava em relação às formas tradicionais de dominação e de reprodução do capital no Brasil. Nesse contexto, o Brasil encontrou a oportunidade e as condições históricas para promover a industrialização, que deve ser compreendida como o núcleo do processo de consolidação da ordem econômico-social capitalista. Dessa forma, o papel do Estado foi fundamental para o desenvolvimento capitalista brasileiro, através da

industrialização. A história do desenvolvimento agrícola no Brasil aponta que o Estado interferiu, primeiramente, de forma mais decisiva e centralizada na defesa do café, para depois apoiar a indústria. (PRADO JUNIOR, 1970; XAVIER, 1990).

As grandes potências, a partir das rearticulações econômicas no mundo, tendo o Estado como parceiro para superar a tendência à queda da taxa de lucros sufocaram as crises inerentes à evolução do modo de produção capitalista.

Nessa evolução, as relações capitalistas internacionais definir-se-ão gradativamente na direção da exportação de capitais até a própria internacionalização do capital, com o surgimento de empresas transnacionais ou multinacionais [...]. Esse é o quadro que explica o crescente envolvimento de bancos e empresas estrangeiras na economia brasileira desde o ciclo do café e que, como não poderia deixar de ser, marcou definitivamente o processo de consolidação da ordem econômico-social capitalista no Brasil, a partir da década de 30 [...]. (XAVIER, 1990, p. 33-34).

Nesse sentido, o Estado brasileiro acabou ocupando, a partir de 1920/1930, uma posição cada vez mais central no comando da industrialização e na gestão da reprodução social das relações de produção e dominação.

A expansão industrial no Governo Vargas (1930-1945) e o “modelo nacional desenvolvimentista”, que emergiu no período da crise internacional de 1929 e se alastrou durante a Segunda Grande Guerra, acabaram por constituir e produzir novas exigências para o processo da industrialização brasileira, caracterizado como de “substituição de importações”. (DEITOS, 2005, p. 29).

Portanto, considerando as décadas de 1910, 1920 e 1930, é preciso destacar que

[...] a constituição do Estado brasileiro ganha novos contornos e a industrialização consolida relações capitalistas que estão imbricadas no momento em que o imperialismo como uma fase de acumulação de capital toma formas expressivas de reprodução, agora sob a hegemonia norte-americana (EUA). Sob a égide do capital financeiro internacional, nossas relações econômicas e políticas das décadas de 1930 e 1940, emergiram e consolidaram a fase de industrialização e de “maturação” das relações capitalistas no país. (DEITOS, 2005, p. 205).

No caso específico do Brasil, a pressão imperialista ocorreu com maior ênfase na década de 1950, marcada por duas fases. Na primeira fase, a penetração do capital norte-americano na América Latina foi moderada, com duração até aproximadamente 1953, devido à reconstrução europeia após a Segunda Guerra Mundial, que absorvia a maior parte da ajuda. A partir de 1955, iniciou-se a segunda fase da penetração do capital norte-americano na América Latina, com um investimento maciço de capital para os países que iniciavam o processo de industrialização, entre eles o Brasil. (XAVIER, 1990).

Se o Estado, na fase imperialista, foi decisivo para a consolidação dos monopólios em nível internacional, no Brasil ele também dá sinais de rearticulação na economia nacional, sendo que

a complexidade dos fatores internos presentes nessa fase final de consolidação do capitalismo brasileiro, assim como as dificuldades geradas pela contradição entre a necessidade de solução da crise nacional (falência da economia agroexportadora) e o avanço imperialista em nível internacional (superação do capitalismo liberal pelo capitalismo monopolista) nos remete ao elemento que se mostrou essencial no processo de rearticulação da economia nacional: a ação do Estado. (XAVIER, 1990, p. 36).

A partir da década de 1930 até a década de 1950, o poder central do Estado foi completamente reorganizado. Estava terminada a “República Velha” (1889-1930) e se consolidava, entre as elites brasileiras, o apoio a um projeto que teve no Estado o grande organizador da sociedade e da economia do país. Nascia ali o “modelo desenvolvimentista”, responsável, sobretudo depois de 1950, pela industrialização brasileira.

Depois de 1964, o regime militar (1964-1985) que se instalou, apoiado em uma retórica liberal, implementou uma profunda reorganização institucional da política econômica, do sistema fiscal e financeiro e da administração pública, que permitiram a superação da crise econômica que se manifestava desde 1962, uma relativa reestabilização monetária e o retorno do crescimento, a partir de 1968, embora mantendo e aprofundando o modelo desenvolvimentista de industrialização

cada vez mais solidamente sustentado no tripé econômico – o Estado associado aos capitais privados nacionais e internacionais.

O processo brasileiro de submissão ao capitalismo internacional produziu uma formação social extremamente concentradora da riqueza, com exclusão da grande maioria da população. Historicamente, as elites econômicas sempre foram mais afinadas com os interesses externos do que com os interesses populares nacionais. A classe dominante

[...] em momento algum demonstrou maior preocupação com os problemas nacionais, já que a solução deles implicaria a limitação de seus privilégios. Desde a independência formal, que resultou numa servidão “informal” à Inglaterra, até os empréstimos externos que condenaram o país a uma dependência permanente, os acontecimentos tomaram o rumo dos interesses desse grupo dominante econômica, política e socialmente no Brasil. (XAVIER, 1980, p. 99).

Nesse sentido,

[...] a formação social se manteve aristocrática, extremamente concentradora da riqueza, do prestígio social e do poder. A institucionalização do poder no país realizou-se, conseqüentemente, com a exclusão permanente da grande maioria da população. Essa privatização do poder, agravada pela dispersão populacional e econômica interna, inviabilizou a integração nacional, requisito básico das transformações revolucionárias e do desenvolvimento econômico [...]. (XAVIER, 1990. p. 52).

Portanto, no período do *Desenvolvimentismo*, as ações sociais caracterizaram-se por uma ação seletiva e excludente. Entretanto, apesar disso, conservadores e progressistas propuseram e defenderam a função central do Estado, sob o argumento de recuperar o atraso econômico e social existente na sociedade brasileira.

O apoio explícito das correntes políticas da esquerda ao alargamento das funções do aparelho estatal assentava-se numa combinação de nacionalismo e crença nas suas possibilidades intrínsecas de mediação dos

conflitos, sempre em favor de uma maior incorporação das demandas dos setores populares. (FIORI, 1998, p. 26).

Em relação ao pensamento conservador, este

[...] repõe a cada crise econômica e/ou política, desde os anos quarenta, a necessidade de desestatização da economia e da sociedade brasileira. [...] entretanto, ultrapassados os momentos de crise, as forças conservadoras seguiram pilotando um processo continuado de expressão da presença do Estado no comando do desenvolvimento capitalista brasileiro [...] o pensamento progressista defendeu, por outro lado, desde os anos cinquenta, a necessidade da intervenção estatal para a obtenção de um desenvolvimento eqüitativo. (FIORI, 1998, p. 26).

A internacionalização da economia brasileira acelerou-se com o golpe militar de 1964, ampliando o capitalismo no Brasil para o desenvolvimento. O Movimento de 1964 abriu-se totalmente aos monopólios internacionais. Isso quer dizer que as carências do mercado interno se colocaram em segundo plano, preponderando os interesses do mercado externo. (SINGER, 1977). Com isso,

rompia-se assim a tentativa de combinar a ideologia nacionalista com o capitalismo internacional. E, se a internacionalização da economia brasileira trouxe benefícios, até para certos grupos sociais durante algum tempo, há indícios seguros de que relegou e explorou a grande massa popular. O tal de desenvolvimento interdependente serviu sobretudo à burguesia do monopólio, aliás nem sempre fiel a seus protetores. (VIEIRA, 1983, p. 211).

Após o período de 1964,

[...] desenvolveram-se tanto a pauperização relativa como a absoluta, de tal forma que a burguesia monopolista, nacional e estrangeira, pôde realizar uma espécie de mais-valia extraordinária. Na medida em que a ditadura reprimiu política e economicamente a classe operária, as taxas de expropriação cresceram. Foi esse o fundamento do “milagre econômico” que a indústria cultural do imperialismo passou a decantar no Brasil e em âmbito internacional. (IANNI, 1981, p. 79).

Na ditadura militar, o imperialismo associou a repressão política à econômica.

A partir do golpe de 1964 o aprofundamento da internacionalização financeira da economia brasileira se efetivou ancorada nas mudanças internas implementadas na política salarial e de capital estrangeiro e nas transformações institucionais promovidas no sistema financeiro nacional, geradoras de novos mecanismos financeiros e econômicos que ampliavam e sustentavam tal processo. (DEITOS, 2005, p. 58).

No que tange à política social, é importante salientar que, no período de 1951 a 1964, ela

[...] constituiu estratégia de mobilização e de controle das populações carentes por parte dos governos federais. [...] representou um conjunto de direitos da população, perante o Estado. Devido às lutas sociais e às pressões sobre o poder estatal, a política social irrompe como limite de concessão do capitalismo, tomando a forma dos direitos sociais e do bem-estar social. [...] de 1951 a 1964, houve representatividade em órgãos pertencentes à política social, como, por exemplo, na Previdência Social. (VIEIRA, 1983, p. 232).

No entanto, se a situação anterior a 1964 não era satisfatória em relação às condições de vida da população brasileira, levando em consideração, por exemplo, os salários, os serviços de educação, saúde, previdência social, assistência social etc., porém, depois de 1964, a situação piorou ainda mais.

A política social desde 1964 reduziu-se a uma série de decisões setoriais na Educação, na Saúde Pública, na Habitação Popular, na Previdência Social e na Assistência Social, servindo geralmente para desmobilizar as massas carentes da sociedade. Ela ofereceu serviços, sem antes perguntar quais eram as necessidades reais. Duvida-se de que isto se chame de política social. [...] De 1964 em diante, a política social constituiu, sobretudo, em controle das populações carentes, apesar de grupos e entidades atuarem em sentido contrário, em momentos propícios. De 1964 em diante, a política social antes figurou como investimento ou encargo, a ser pago por quem já recolhe tributos. De 1964 em diante, desapareceu qualquer representatividade em órgãos da política social, como existia a representatividade dos segurados da Previdência Social antes daquele ano. [...] a falta de sólidas instituições políticas, a ausência de liberdades públicas mais elementares, o enorme exército de reserva de desempregados e de

subempregados, a exploração por parte das empresas sobretudo estrangeiras, a insegurança no trabalho, acabaram aviltando as condições de vida. (VIEIRA, 1983, p. 232).

Após 1964, o Estado brasileiro aprofundou as relações do Brasil com o capitalismo internacional. As décadas de 1960, 1970 e parte da década de 1980

[...] expressam a consumação do processo de internacionalização da economia brasileira sustentada politicamente pelo golpe militar de 1964, movida pela concentração de riqueza, endividamento externo e interno, *milagre econômico*, contracenando com a miséria e a repressão política. (DEITOS, 2005, p. 206).

Nos países periféricos do capitalismo, como o Brasil, a intervenção estatal nos domínios econômico e social efetivou-se no sentido de resguardar e garantir apenas alguns serviços sociais. As políticas sociais, nos países periféricos, parecem resultar das demandas e pressões imediatas, que freqüentemente não são progressivas e nem acompanharam o desenvolvimento econômico,

[...] pelo contrário, a tendência é de que em momentos de grande crescimento econômico [...] as políticas sociais tornam-se desprezíveis e, em momentos de pouco crescimento econômico e de crise, [...] as políticas sociais apresentam alguns ganhos. Entre nós, são exemplos de períodos de ampliação das políticas sociais os anos 30 e os anos 80, exatamente quando o país enfrentava sérias crises econômicas. Por outro lado, nos anos setenta, período do *milagre econômico* [...] os investimentos em políticas sociais mantiveram-se no mesmo patamar do período anterior. (RIZZOTO, 2000, p. 37).

Assim, no

[...] âmbito da sociedade democrática liberal, a desigualdade social, a dominação de uma classe sobre a outra pode ser admitida desde que esteja assegurada a cidadania. Como consequência da ordem burguesa e do capitalismo, a cidadania revela-se indispensável à continuidade da desigualdade social, e não entra em conflito com ela. (VIEIRA, 1992, p. 71).

A política social expressa e contempla os encargos do Estado, sendo produzida nos embates políticos, não rompendo com o ordenamento jurídico consagrado nos poderes legislativo, executivo e judiciário.

A lógica capitalista incorpora o método democrático, ou seja, o raciocínio da democracia liberal. A democracia, como prática do capitalismo, é uma contradição intrínseca, pois ela não se realiza por ser contrária à reprodução e acumulação do capital baseada na exploração do trabalho. O Estado capitalista defende o capital e acrescenta as práticas democráticas e as políticas sociais como mecanismos para gerenciar os conflitos provenientes da contradição entre o capital e o trabalho. As políticas sociais são mecanismos do Estado para neutralizar qualquer potencial transformador contido na demanda social.

Ainda assim, nem mesmo esse papel o Estado cumpre efetivamente,

o rápido crescimento econômico e o incremento da riqueza material ocorrido no pós-Segunda Guerra não se refletiram proporcionalmente na melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira, entre outros fatores devido à inexistência de políticas sociais adequadas. A gestão conservadora teve como um dos seus aspectos centrais circunscrever as melhorias sociais a um mero desdobramento do crescimento econômico. (MATTOSO, 2000, p. 37).

O crescimento econômico é apresentado como a grande solução para o problema das diferenças sócio-econômicas e culturais. Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), o lema era deixar o *bolo crescer para depois repartir*. Essa visão distorcida da realidade agravou ainda mais o gritante contraste sócio-econômico e cultural brasileiro, pois provocou a concentração da renda nas mãos de poucos e empobreceu grandemente a base da pirâmide. O discurso neo-liberal da atualidade repete essa visão egoística quando procura justificar o desemprego dos trabalhadores não-especializados. (FIORI, 1998; OLIVEIRA, 1998).

No Brasil, o texto constitucional consagra a *igualdade de oportunidades*, incluindo a educação pública, universal e gratuita. Mesmo nas sociedades capitalistas avançadas, nas quais vultosos recursos são destinados à assistência social, nota-se que, apesar do implemento e expansão das políticas sociais,

historicamente o livre mercado agravou de tal forma as desigualdades, que provocou a concentração de renda e a capacidade de consumo nas mãos de minorias.

Uma das constatações mais claras que se pode identificar na política social brasileira é a desigualdade de tratamento entre as populações rurais e urbanas. Desde Getúlio Vargas e o final da República Velha, quando o Brasil aderiu às políticas sociais do mundo capitalista, a legislação assistencialista privilegiou o trabalhador urbano, sem tratar do obreiro do meio rural. Esse foi, com toda certeza, um dos fatores que mais contribuiu para o êxodo rural. Faleiros externa o seguinte ponto de vista:

é nas cidades onde se encontra a maioria das instituições de assistência para responder à emigração rural e à miséria urbana gerada pelo processo produtivo capitalista, pela expulsão da mão-de-obra e pelos baixos salários. Sem renda, o trabalhador e/ou pobre não tem condições de morar condignamente, sendo expulsos para a periferia urbana, onde vai morar em cortiços ou favelas. (1991, p. 56).

Entretanto, Vieira (2001) avalia que, no Brasil, não se encontram políticas sociais, mas serviços sociais setorizados, emergenciais. Desse modo,

o governo instável, com baixa hegemonia, com baixa capacidade de controle das mentes e, sobretudo com baixo consenso, exhibe políticas sociais e políticas econômicas muito fugazes, extremamente rápidas por causa da recomposição permanente da classe dirigente, que lá está. [...] Na realidade e não no papel dos planos brasileiros, a política de saúde, a política de habitação popular, a política de educação, de assistência, de lazer, de condições de trabalho, não formam um todo com alguma coerência. Por isto, educação não se articula com saúde e alimentação. (VIEIRA, 2001, p. 18-20).

A inserção do Brasil nas relações capitalistas internacionais quando da sua consolidação se deu quando o capitalismo já era dominante em escala internacional. A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial. No cerne dessa economia mundial, constituída como um todo estruturado, as economias nacionais articulam-se através de relações de

dominação-subordinação, que determinam diferentes posições no processo de reprodução ampliada do capital. Essas diferentes posições refletem e reforçam formas desiguais de desenvolvimento e de condições de troca e, seja enquanto obstáculos ou como elementos motores, integram a própria estrutura das formações sociais nacionais. Essas novas contradições, inerentes às relações internacionais de dominação, estão inscritas nas estruturas econômicas nacionais, determinando formas específicas de reprodução do capital que assegurem também a reprodução da divisão internacional do trabalho. (XAVIER, 1990).

O Estado brasileiro enfrentou crises que diretamente afetaram o campo da política social, como a Reforma do Estado brasileiro, que, submissa às condicionalidades internacionais, a partir das políticas de ajuste estrutural e setorial empreendidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) desde a década de 1980 e pelo consenso de Washington nos anos 90, sob os parâmetros do projeto neoliberal do processo de globalização, produziu implicações consideráveis no campo das políticas sociais no Brasil.

Não há como não pensar as políticas vigentes na América Latina, no final da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, sem considerar o contexto da Guerra Fria. A formulação de estratégias econômicas e político-ideológicas dominantes para a região é menos a do Banco Mundial, que estava envolvido com a reconstrução européia, e mais a da Aliança para o Progresso, com destaque aos acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID). Apesar do BID atuar como um dos articuladores financeiros da Aliança e o Progresso,

[...] seus empréstimos para o Brasil foram relativamente menores que o conjunto de empréstimos ligados aos programas de assistência da Aliança com o Progresso, oriundo de outras fontes privadas e bilaterais dos Estados Unidos, notadamente a USAID. (DEITOS, 2001, p. 150).

Dessa forma, ao abordar educação como uma política social brasileira faz-se necessário compreendê-la a partir de uma sociedade da periferia capitalista. O Estado, devido à industrialização tardia, assume o comando do processo de

desenvolvimento que passa “[...] pela indução necessária de uma industrialização acelerada e de gerir a inserção desses países no sistema econômico mundial, articulando os interesses externos às suas fronteiras geográficas” (FIORI, 1995, p. 59).

Nesse tipo de sociedade, o Estado tem papel decisivo, pois

[...] é a política econômica que estabelece os horizontes coletivos, organizando, em torno do seu processo de decisão, todos os momentos conjunturais, assim como uma multiplicidade infinita de atores, com seus interesses e expectativas bem heterogêneos. (FIORI, 1995, p. 59).

Essa perspectiva se aplica à política educacional como se verá no item a seguir.

1.1.1 Política educacional

Nos países em que a educação gratuita é tarefa do Estado e a educação entendida como mercadoria é da iniciativa privada, alguns pensam que a educação privada tende a ser melhor do que a estatal. Se assim não fosse, todos os educandos optariam pelo ensino promovido pelo Estado. Isso representa uma meia verdade, pois o ensino de terceiro grau e das escolas técnicas profissionalizantes do Brasil, em muitas localidades, tem melhor qualidade no público. As condições de ingresso nessas escolas, através de vestibulares ou provas de seleção, privilegiam os candidatos das classes mais favorecidas, discriminando os que necessitam do amparo da gratuidade estatal. (RIBEIRO, 2001).

Historicamente, o Estado orientou a política educacional brasileira, imprimindo para o país medidas que, adotadas pelo governo, situaram a educação na chamada área social e, por isso, reconhecida como política social. Segundo Saviani (1998), a expressão *política social* está ligada à certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. Com respeito à educação, alguns Estados evocam para si o ministério do ensino, outros transferem o encargo inteiramente à iniciativa privada.

Na sociedade brasileira, a administração pública é dividida em grandes setores, como o setor político, o econômico, o social e o militar. A educação pertence ao setor social e a este pertencem os Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Educação, da Cultura e das Comunicações. Os Ministérios do Interior, da Ciência e Tecnologia e da Reforma Agrária envolvem os setores econômicos e sociais. Os ministérios têm a incumbência de executar as políticas, daí a expressão *política* se refere a cada setor, como a política econômica, educacional, agrária e outras. (SAVIANI, 1998).

As políticas educacionais colocadas em prática pelo Estado brasileiro, desde o período colonial até os nossos dias, demonstram uma educação discriminatória, elitista, competitiva, repetidora do modelo social vigente, de certa forma não contribuindo para a construção do homem-sujeito, capaz de transformar o mundo e mudar os rumos da história. (FREIRE, 1978, 1987, 1992, 1999; FRIGOTO, 2001, 2003; ARROYO, 1999, 2000, 2004).

A educação tradicional, planejada e manipulada, segundo a ótica capitalista, é reprodutiva das condições capitalistas. Analisando a escola tradicional, fruto dos Estados capitalistas, Carnoy observa que “[...] as crianças, desde tenra idade, freqüentam a escola e são-lhes inculcados, sistematicamente, as habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento adequado à continuação do controle capitalista” (1987, p. 16).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada a lei maior da educação no país, define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado a esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. É precisamente nesse contexto que vai se processando através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca programar.

A aprovação da LDB necessariamente precederá a aprovação da legislação específica destinada a regulamentar aquele dispositivo que na própria LDB remete à elaboração de uma legislação complementar através de decretos e emendas constitucionais.

Essa visão, evidentemente, não exclui o caráter ideológico. A educação tão somente propõe uma troca de opção, em vez de os professores priorizarem os interesses, valores e aspirações da burguesia, coloca em evidência os interesses, os

valores e as aspirações do proletariado. Seu trabalho não se dá em proveito da minoria detentora do capital e dos meios de produção, mas tendo em vista o bem-estar da massa de trabalhadores, isto é, da maioria.

Sendo a educação um aparelho do Estado, como ressaltam Gramsci, Althusser, Poulantzas e outros, jamais será ideologicamente neutra. Ela se estrutura segundo objetivos a serem alcançados e, conseqüentemente, adota modelos pedagógicos, estratégias didáticas e práxis educativas coerentes com o que o Estado, através da política de educação, pretende. (CARNOY, 1987).

A história da educação brasileira, marcada pela discriminação das classes menos favorecidas, demonstra que as muitas reformas introduzidas, principalmente durante o período republicano, não foram suficientes para reverter à característica elitista tradicional. Por exemplo, a nova LDB, sancionada em dezembro de 1996, depois de um parto interminável, trouxe satisfações e insatisfações. Demo (1998) entende que a LDB ocasionou avanços, mas, no cômputo geral, trouxe em seu bojo inúmero ranços das legislações anteriores. O autor pondera que,

[...] a nova LDB não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas no todo, predomina a visão tradicional. A Lei reflete nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. (DEMO, 1998, p. 67).

Também não permite que se vislumbrem mudanças radicais. Apresenta, no entendimento de vários analistas, “[...] uma visão de educação que não ultrapassa a do mero ensino como regra; o texto está enredado numa verdadeira salada terminológica, redundando em linguagem e postura ultrapassadas, no todo” (DEMO, 1998, p. 68).

Por conseguinte, para os grupos populares, é imprescindível a participação no exercício pleno da cidadania no caso da implementação de uma educação das massas, porque se acredita que a maior virtude da educação, ao contrário do que muitos pensam, está em ser ela um instrumento de participação política. (DEMO, 1996). Sem os movimentos sociais bem coordenados e sem uma tomada de consciência da classe trabalhadora capaz de mobilizá-la, não há como

transformar a situação vigente. O processo de conquista do direito passa normalmente pelas fases do planejamento participativo como “[...] tomada de consciência, que descobre a discriminação como injustiça; proposta de enfrentamento prático da questão; necessidade de organização política” (DEMO, 1996, p. 63).

Sendo assim, essa conquista está ligada não só à sobrevivência material, mas também à necessidade de organização política democrática pela sociedade com direitos de ordem cultural; à defesa da cidadania em geral, de minorias e assemelhados, como a legislação da mulher, do negro, do índio, do idoso, da criança. (DEMO, 1996).

Diante da perspectiva colocada por Demo, no parágrafo anterior, quando se pretende estudar política educacional como conquista de um direito, faz-se necessário investigar como surgiu o vocábulo educação. O verbo educar vem do latim *educare*, derivado de *educere*, quer dizer educar, conduzir, revelar valores e capacitar o espírito humano a criá-los. Existe em todos os grupos sociais, porque são formas, maneiras de aprendizado e o que aprender, enfim o conhecimento a ser transmitido de pessoa a pessoa.

Educação é o processo concreto de produção histórica da existência humana. Freire (1993) entende que através da educação é possível ampliar a participação consciente das massas e levá-las a sua organização crescente. Brandão (1984) tem a educação como um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida. Para Alves (1993), educar é desinstalar. O educador não é aquele que reproduz os sermões prontos e acabados, mas aquele que desperta consciência, motiva para a existência. Madalena Freire (1992) vê a educação sem desvincular conhecer e viver.

Com a evolução da sociedade, a educação, que antes se processava sem seriação escolar, sem classes de alunos (as) e sem professores (as) especialistas, foi se constituindo aos poucos em um processo que envolveu escolas, salas, docentes e métodos pedagógicos. Esse processo passou a exigir planejamento e direção no caminho, ou seja, etapas necessárias para que os objetivos fossem atingidos. É nesse momento que surge a política educacional.

Em um segundo momento, questiona-se o que significa e qual o seu conceito. Percebe-se que não há como fazê-lo através de um único termo, advinda de um processo, a PE está presente em cada época histórica, em cada contexto, em

cada momento dado à organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana. Dessa forma, para compreendê-la, precisa-se conhecer a sua dinâmica, que tem uma força motora própria que impulsiona e edita sua relação com as demais esferas do mundo social. (XAVIER, 1994).

Mesmo que as origens da educação estejam voltadas para o desenvolvimento do ser humano, não se pode pensar que PE seja um processo voltado para esclarecer, criar e revelar valores. Esse processo só existe quando a educação assume uma forma organizada, seqüencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação aos aprendizes envolvidos na caminhada. (FREIRE, 1988; XAVIER, 1990).

Diante desse contexto, PE e educação não expressam a mesma caminhada. De um lado vê-se que a educação pode existir livre e entre todos, como uma das maneiras que as pessoas encontraram para tornar comum – comunicar – o saber, externando naturalmente as suas crenças. De outro, a PE conjetura organização, seleciona e expõe critérios sobre o que será ou não transmitido. Por exemplo,

em 1967, o Estado decidiu implantar como obrigatórias nas escolas brasileiras as disciplinas Educação Moral e Cívica (para o primeiro grau), Organização Social e Política do Brasil (OSPB, para o segundo grau) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB, no ensino de nível superior). Essa medida, um determinante concreto de política educacional, foi resultado de um processo em que os critérios e a seletividade dos conteúdos foram cuidadosamente estudados e elaborados. (XAVIER, 1994, p. 9).

A PE tem por finalidade programar a formação dos tipos de pessoas de que a sociedade necessita. Isso ocorre através de uma educação escolarizada, restringindo-se aos muros e às paredes escolares. Mas, também existe aquela educação que está em diversos grupos sociais, nos quais existem formas, maneiras de aprendizado, o que aprender e o conhecimento a ser transmitido de pessoa a pessoa. A PE surge quando a educação passa a não dar conta de atender às necessidades do capital. Nesse contexto, a sociedade, ao evoluir, passa a exigir um processo que requer a construção de escolas com salas, docentes e métodos pedagógicos, com objetivos e certa direção para atingi-los.

Não se pode pensar que toda PE restringe-se ao processo pedagógico escolar. Embora para que ela se concretize seja necessário um sistema escolar hierárquico, não corre o mesmo com as sociedades tribais, apesar delas também se constituírem através de uma PE.

A diferença está no significado da sua elaboração. Nas sociedades tribais, o conhecimento sobre a relação do homem com a natureza, o trabalho, o mundo transcendental e místico de cada tribo é transmitido para um determinado fim e por meio de uma metodologia muito específica, geralmente baseada na tradição¹ que assegura a educação como processo. A observação e o aprender fazendo são etapas básicas e comuns a todas as tribos. Dessa forma, a educação acontece sem muita sistematização, ocorre à medida que seus membros definem os tipos de homem e de mulher que cada sociedade deseja.

Na sociedade moderna, a educação exige outros conhecimentos, como psicologia, sociologia e economia, baseando-se em dados estatísticos e considerações sobre o momento atual. Processa-se onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser o modelo social de adolescente e posteriormente de jovem e ser adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre.

Outro dado que se associa à política educacional é a questão do poder. Para compreender como o poder situa-se nela faz-se necessário apontar duas linhas políticas clássicas e ao mesmo tempo atuais, que contribuem no entendimento desse poder. São as linhas de pensamento de Platão e Aristóteles, dois dos filósofos mais importantes da Grécia Antiga.

A preocupação central do pensamento de Platão (428 a.C – 348 a.C) e da sua obra era a crítica à democracia ateniense, procurando soluções políticas para o mundo grego. Dessa maneira, preconizou a idéia do homem como conseqüência do meio, definindo o Estado como a suprema figura da sociedade e, como tal, estabeleceu que o Estado ideal fosse aquele governado por sábios e filósofos. Para Platão, a política era a arte de um pequeno grupo, de uma elite, em que política e

¹ Os meninos observam os homens adultos fazendo seus arcos e flechas para aprender também a fazê-los, depois treinam a pontaria com eles para, quando atingirem a idade adulta, tornarem-se guerreiros e/ou caçadores. As meninas aprendem a usar as plantas como remédios, produzir cestos e balaios para utilização doméstica, empregar a argila para fazer potes, curtir a pele dos animais caçados pelos homens para fazer suas sandálias e roupas, fazer a colheita e cozinhar.

elitismo não se dissociam. Nessa linha, a PE não só é formulada por uma pequena elite como também tem entre seus objetivos a formação de uma elite.

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C), discípulo de Platão, analisou três tipos de governo – monarquia, aristocracia e democracia –, assim como as corrupções dessas formas – tirania, oligarquia e demagogia. Quando examinou tudo isso, identificou no ser humano uma força para modificar o meio e disse que o Estado ideal seria aquele governado por um povo bem-educado e preparado na juventude. Nesse sentido, a política e o povo não se dissociam. A PE pode ser associada à educação ampla e igual para todos os homens, voltada para o exercício equilibrado do poder entre eles.

Nesse contexto, passaram a existir duas versões de PE correspondentes às práxis políticas – a platônica e a aristotélica. A linha platônica defende uma tecnocrática, enquanto a vertente aristotélica desenvolve o pensamento municipalizante. Platão, em sua obra *A República*, descreve uma maneira como o Estado deve agir perante os seres humanos, defendendo que a PE deve ser organizada por representantes do Estado, ou seja, um pequeno grupo de pessoas que também desenvolve a atividade normativa sobre o sistema de ensino público, sem, contudo, ser responsável pelo fornecimento do ensino. A tecnocracia na esfera educacional passa a ter um perfil antidemocrático, porque, além de reservar para si o monopólio das virtudes necessárias para a direção da educação, também não se torna perceptível para a sociedade civil, pelo menos de imediato. De acordo com Xavier (1994, p. 20-21),

um exemplo disso foi a política educacional brasileira pós-1964, para o segundo grau no período autoritário. Essa política foi ditada de cima para baixo, e criada por decisão de um pequeno grupo de técnicos do Brasil auxiliado por técnicos dos estados Unidos, por meio de um acordo com a AID (Agency International Development). Ela atingiu a maioria dos adolescentes brasileiros, expandindo o segundo grau e procurando dar-lhe um perfil profissionalizante, sem ao menos consultar a população para saber se era isso o que ela queria. Essa política não se restringiu ao educacional e significou o exercício de poder de uma minoria sobre a grande maioria social, no âmbito do sistema escolar público.

Diante de um trabalho tecnocrático, o planejamento é feito de cima para baixo e a PE se reduz a uma questão técnica. Dessa forma, não é flexível, não sofre

mudanças de acordo com a dinâmica da realidade. Por isso, quase sempre a educação está desatualizada, *um passo atrás* em relação ao presente. Isso ocorre, porque os tecnocratas, para manter a exclusão de um processo participativo no planejamento da educação, costumam dizer que os processos democráticos na esfera escolar são vagarosos e ineficazes devido à lentidão nos processos de decisão e na sua implementação.

Para que a PE se operacionalize, precisa de outro instrumento técnico que é a legislação educacional, também associada ao planejamento. Essa legislação é elaborada por um técnico que regulamenta o sistema escolar, visando à sua uniformização no âmbito de uma nação, de um Estado ou de uma região. A legislação educacional garante a homogeneização ideológica na educação e a centralização administrativa. Geralmente, os planos de educação realizam-se por meio de uma unificada rede vertical de burocracias regionais (no Brasil, as conhecidas Coordenadorias de Ensino ligadas à burocracia central das Secretarias e Ministério da Educação), dificultando e desconhecendo as experiências dos grupos populares e locais na PE.

A legislação serve mais para bloquear o surgimento de experiências novas e alternativas relativas à prática pedagógica do que para propriamente estimular o seu surgimento, pois desempenha duas funções aparentemente paradoxais: ao mesmo tempo em que assessora o planejamento dos técnicos, ela reforça a burocracia pelos seus métodos alheios à participação. A burocracia não entende que ao se tratar de uma política para a educação, esta precisa ser atendida a partir da sua realidade, porque o processo pedagógico está sempre se alterando. O aceitar a participação dos membros da comunidade na condução da estrutura escolar não está, somente, relacionado por não compreenderem o processo pedagógico, mas também, porque os mesmos não gostam de transformações, ou seja, suas idéias são verdades.

Pensando-se em um projeto participativo, contrário à PE tecnocrática de inspiração platônica tem-se a política de educação municipalizante aristotélica. Esta política coloca-se como uma opção às características estruturais que sustentam um ensino com bases numa verdadeira democracia, porque estimula uma organização da escola que permite aos envolvidos no processo pedagógico ocupar cargos executivos ou participar de órgãos colegiados com mandatos curtos (nesse tipo de gestão não há o cargo vitalício). As principais decisões são tomadas em

assembléias, em que são feitas rigorosas prestações de contas. A comunidade elege diretores, participa da administração colegiada da escola e tem poder decisório sobre o currículo escolar. A gestão de cada unidade escolar é bastante democrática, pois os (as) diretores (as) de cada escola pertencem à comunidade em que ela está localizada, o que faz da figura do administrador escolar uma espécie de ponte entre a instituição e o contexto em que ela está situada, resultando em uma política educacional que oferece subsídios para que as escolas desenvolvam a gestão democrática.

O poder não se esgota no âmbito administrativo ou pedagógico, mas pressupõe uma reorientação do exercício do poder. O reconhecimento da maioria das comunidades municipais locais é muito mais que descentralização administrativa. Nesse sentido, estabelece-se a autonomia do complexo escolar, o que geralmente é compreendido como municipalização do ensino. O pensador político europeu Aléxis de Tocqueville (1805-1859), em seus estudos, tendo como objeto a democracia, afirmou: “A força dos povos livres reside na comunidade local. Instituições locais são para a liberdade o que são para a ciência as escolas primárias.” (XAVIER 1994, p. 26).

A PE municipalizante assegura recursos públicos desvinculados de posições político-partidárias e pressupõe participação, controle e comprometimento por parte da comunidade com a questão educacional. O repasse de recursos financeiros ao município não pode ser utilizado como instrumento de coerção ideológica pelo Estado. Isso desestimula a interação entre os diversos parceiros que compõe uma comunidade escolar, impedindo o desenvolvimento de uma gestão democrática da escola, contribuindo para que a municipalização signifique um domínio local em consonância com o poder central.

Dessa forma, as decisões administrativas e pedagógicas da escola não serão definidas por um único agente do governo ou do Estado, embora ela seja também uma PE ampla, porque comporta diretrizes gerais. O ponto forte nessa política está na sua amplitude, com a qual ela pode operar paralelamente ao espaço, é a flexibilidade que permite que as localidades operem com suas especificidades. É uma PE de âmbito geral, mas que também é traçada em cada município, via elaboração de um plano com a participação da população e dos (as) educadores (as), fixando as diretrizes, prioridades e responsabilidades específicas de cada escola.

Portanto, a PE tem muito a ver com o contexto e a organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela existe. Se a cultura de um povo é democrática e ele atua nas decisões políticas, é provável que sua PE acate as sugestões e os anseios da população. Em contextos autoritários, nos quais o povo é subjugado por uma cultura extremamente dominadora, é comum predominar uma PE de cunho platônico. Esse é o caso de muitos países subdesenvolvidos, nos quais, ao longo da história, geralmente prevaleceu um quadro de instabilidade política, devido à reduzida capacidade social de articulação e representação e a um contexto de excessiva concentração e poder nas mãos de uma elite político-administrativa.

No Brasil, a PE municipalizante é defendida por muitos setores sociais e até mesmo por segmentos representantes do Estado. Mas, em muitos casos, as intenções dessa defesa mais ocultam a pouca vontade do Estado de assegurar recursos públicos para o ensino elementar do que propriamente traduzem interesses verdadeiros relativos à melhoria da qualidade de ensino por meio da participação. (XAVIER, 1994).

Enquanto a educação historicamente ajuda a pensar e desenvolver homens e mulheres a viverem socialmente de acordo com a sua cultura, a política educacional, dependendo da sua concepção, encaminhará ou não a formação de certos tipos de seres humanos. Na *concepção liberal, essa formação dar-se-á pela definição da forma e o conteúdo do saber que deverá ser passado de pessoa a pessoa, constituindo e legitimando o mundo que o capital necessita*. Na visão progressista, a formação será construída a partir das origens e necessidades da sociedade mediatizadas pela realidade, dessa forma assegurando a sobrevivência dos diversos tipos de realidade. (LIBÂNEO, 1985).

Em uma sociedade em que o predomínio do modo de produção é o capital, percebe-se que a PE é carregada de propósitos, e são justamente essas intenções o que há de comum em todos os tipos de política sobre a educação. Aprendendo a ler os desígnios de uma PE, percebe-se que tipo de formação está sendo desenvolvida e qual o projeto de ser humano que nela predomina. Embora não atue diretamente na importância da educação, ela cria estrutura de ensino e mecanismos específicos, fragilizando o processo pedagógico e impossibilitando uma ação criadora e reflexiva.

Na maioria das vezes, os que elaboram a política educacional imaginam que contribuem com a construção do conhecimento a todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, pais e comunidade. Ao contrário, suas intervenções são inadequadas, porque não representam as necessidades daquele local, daquela comunidade. Por exemplo, na época da colonização, aconteceu o trabalho desenvolvido pelos jesuítas, que se caracterizou pela não participação das pessoas envolvidas no processo, resultando em uma PE de aculturação e de dominação.

Nessa circunstância, a PE desencadeia uma relação duvidosa entre o imaginário das pessoas e a ideologia dos grupos sociais. Com relação ao imaginário, interfere na sua constituição, no que a PE parece ser, e, quanto à ideologia, reproduz o que predomina, dessa forma a PE constitui-se das conseqüências desses processos. É possível que muitas políticas educacionais, na teoria, tenham como objetivo transformar os indivíduos e a sociedade em algo melhor, por meio da educação, mas ao se concretizarem, materializarem, elas podem desencadear outro processo que não é ensino, e sim deseducação.

O processo de deseducação acaba formando crianças que serão futuros *robôs humanos*, porque em vez de trabalharem com um rol teórico de finalidades, passam a ser uma soma de atividades práticas que não desenvolvem a capacidade de pensar. Essas crianças, na idade adulta, serão como *autômatos*, que sempre fazem aquilo que querem que eles façam e nunca contrariam o grupo social dominante. Esse tipo de pessoa pode ser encontrado em grande quantidade nas sociedades civilizantes e industrializadas.

Em sociedades da América Latina, como a brasileira, em que o modo de produção capitalista tem como seu ponto alto de ascensão a política educacional, esta apresenta um rol de metas e planos setoriais que não se esgotam em programas de governo, mas estão presentes e atuam na subjetividade humana. Ao encaminhar a educação, que deve ser transmitida de geração a geração, a PE interfere no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, incluindo ou excluindo valores. Dessa forma, delimita o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta. (XAVIER, 1990).

Sendo assim, pensar em PE é também pensar nos seres humanos de hoje e do futuro, enfocando principalmente os aspectos social, cívico e individual. A

interferência na constituição da subjetividade humana é pouco explícita em uma política de educação, pois sempre o que está mais evidente é a sua ação sobre o processo de organização do trabalho, delimitando a forma como a criança ou adolescente vão adquirir o conhecimento necessário para o exercício de uma profissão, no caso do processo escolar institucional, de uma função ou um ofício ou no caso do processo de treinamento e convívio contínuo no local de trabalho.

1.1.2 Educação: participação e cidadania

1.1.2.1 Participação

No processo de administração de uma organização, quaisquer que sejam suas metas e princípios científicos, é da alçada dos administradores planejar, organizar, motivar e controlar o ambiente de trabalho. Estudos demonstram que, nos dias atuais, aos administradores das organizações não cabem apenas habilidades gerenciais capazes de aplicar conhecimentos, técnicas, métodos e equipamentos necessários à execução de tarefas específicas. É necessário, também, o entendimento das relações interpessoais entre os membros de determinadas organizações e a compreensão da complexidade da organização como um todo. Assim, estar-se-ia buscando uma melhor visão das partes integrantes, motivando a participação, tendo como alvo a satisfação das necessidades humanas.

Entende-se que é fundamental o envolvimento e a participação da comunidade escolar nas questões que se referem à política, aos objetivos e às metas da escola. Visto que a complexidade do sistema social, político e econômico no qual a organização escolar está inserida recebe constantes interferências, provocando um maior esforço no sentido de ouvir os membros, a fim de que a administração não se torne arbitrária e estática. O homem não nasce sabendo participar, é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser

compreendidas e dominadas pelas pessoas. (BORDENAVE, 1983; FALCÃO FILHO, 1988; DEMO, 1996; FREIRE, 1992, 1999, 2003).

Ao homem contemporâneo não cabe mais o individualismo, que gera a alienação, urge uma mudança de *passivo a ativo*, pois a complexidade das relações sociais de produção do momento conclama a participação coletiva do povo marginalizado dos assuntos que lhes são inerentes, mas que são decididos por uma minoria da sociedade política.

Participar significa fazer parte, tomar parte ou ter parte. Para que sejam desenvolvidos e praticados princípios de participação na organização escolar, o seu papel deverá ser repensado com seriedade, tentando minimizar certas responsabilidades que lhes são atribuídas, tais como a veiculada pela reflexão: a escola é responsável pela formação de futuros revolucionários ou futuros alienados? (BORDENAVE, 1983; FREIRE, 1992, 1999, 2003).

A escola no desempenho de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania deve provocar a reflexão sobre a realidade socialmente construída e também sobre o fato de que esta pode ser modificada a partir da tomada de consciência do dinamismo dialético do homem como parte da estrutura social. Trabalhar coletivamente na organização escolar significa uma mudança de comportamentos autoritários a democráticos. Mas como deixar para trás esses comportamentos e partir para comportamentos participativos? (ARROYO, 2000, 2004).

O ambiente escolar por meio da aprendizagem desenvolve a participação, e esta altera a filosofia educacional através de um planejamento participativo, possibilitando a micro-participação da leitura da realidade e tornando a participação em nível de macro-sistema. A participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. (DEMO, 1996; FREIRE, 1992, 1999, 2003).

A escola que tem como base o planejamento que reforça a seletividade e o elitismo deverá gradativamente ir desaparecendo, pois as camadas mais carentes da população deverão ter acesso ao saber e ao fazer eficientes, o que resultaria numa melhoria nas suas vidas e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. É possível um projeto coletivo? Sim, desde que todos os seus segmentos tenham consciência de que pensar e agir, teorizar e praticar é processo que se concretiza na cooperação entre os homens. Para que a escola desenvolva um projeto coletivo,

seus administradores terão de ter autonomia nas tomadas de decisão. (VASCONCELLOS, 2006).

Ao professor será atribuído o papel mais importante na execução desse projeto, pois precisa deixar para trás o apenas cumprir programas, para questionar junto aos alunos e suas respectivas bagagens culturais, quais são realmente os conteúdos de maior significado às suas realidades sociais. Vale ressaltar que uma participação efetiva se faz quando seus membros percebem que os objetivos da ação lhes são relevantes.

A divisão social do trabalho e a sua conseqüente especialização são fatores relevantes na consecução de um projeto coletivo, pois provocam uma maior distância entre os membros de uma determinada organização. A escola que reproduz essa divisão precisa, por parte de seus membros, de uma participação real e não apenas simbólica. (SÁ, 1986; FRIGOTTO, 2001, 2003). Participação influencia nos destinos da organização, mas participar exige conhecimento da organização, bem como comunicação. Durante a aprendizagem da participação, o aprendiz descobre como detectar tentativas de manipulação, sintomas de dirigismo, de paternalismo e demagogia.

Ao trabalhar sob a forma coletiva, a escola proporcionaria melhor adequação dos conteúdos programáticos até então destinados apenas às classes mais favorecidas e uma melhor organização implicaria comunicação entre os membros da instituição. Dessa forma, a escola e a comunidade passariam a falar a mesma linguagem, isto é, uma influenciaria a outra no sentido de transformar a realidade social. Isso significa dizer que aos responsáveis pela organização escolar compete proporcionar oportunidades de contribuir na elaboração de propostas pedagógicas que diminuam a *inércia* e gerem um maior envolvimento no desenvolvimento do homem rumo à sua auto-realização.

1.1.2.2 Cidadania

Os educadores, antes de planejarem e executarem a faceta técnica do processo ensino-aprendizagem, precisam considerar a função mais importante da educação, a de ordem política, como condição à participação, como incubadora da

cidadania, como processo de desenvolvimento integral do educando. Segundo Demo (1996, p. 52),

[...] tal efeito não é mecânico, nem automático, como tudo na esfera participativa. As ideologias mais agressivas e bizarras não são inventadas pelo pobre, mas por intelectuais, ou seja, por pessoas detentoras de altos índices de escolaridade. Não há aqui leis necessárias e férreas. Mas há condições necessárias, ainda que não suficientes. A educação é precisamente a condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres.

O planejamento também prevê isso, mas exige, paralelamente, uma consonância com a construção do saber, tem de estar atrelado à aprendizagem, ter por objetivo estabelecer um caminho que, em conjunto com a realidade concreta do aluno, possa levar a um processo de reflexão, de análise do que já foi feito e do que ainda pode ser feito. Assim, buscar-se-á a melhoria da prática, procurando concretizar não só as etapas que estão no papel, mas a avaliação do que realmente o aluno já conseguiu e do que está ainda faltando para adquirir.

No século XX, a cidadania se revela por diversos prismas. Primeiro, o projeto burguês enfatiza a questão dos direitos e deveres dos indivíduos – mais deveres que direitos. Deveres, por exemplo, para com o Estado, que passa a ser interlocutor da sociedade, regulamentando os direitos dos cidadãos, restringindo-os ou cassando-os. Segundo, a cidadania é pensada com ênfase na idéia de comunidade em contraponto à sociedade urbana burocratizada. O cidadão mostra-se como homem civilizado, participando de uma comunidade de interesses e é solidário com seus parceiros. Destaca-se uma educação conservadora, com intencionalidade de educar para a cooperação do sistema já estruturado. A escola serve como instrumento para anunciar um mundo romântico, uma visão idílica e estigmatizada da realidade social em que se vive. Terceiro, o prisma da cidadania é elaborado a partir da sociedade civil, dos grupos organizados, dos movimentos populares, sindicatos, associações e outros. Trata-se da cidadania coletiva. (DEMO, 1996).

Fazem parte do projeto de cidadania componentes tais como: a noção de formação e não de adestramento; as noções de participação, autopromoção e auto-

definição; a noção de sujeito social; a noção de direitos e deveres (sobretudo os fundamentais); a noção de democracia (como forma de organização sócio-econômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista); as noções de liberdade, igualdade e comunidade; a noção de acesso à informação e ao saber; a noção de acesso a habilidades capazes de potencializar a criatividade do trabalho. (DEMO, 1996). Esses objetivos propostos certamente não se coadunam com a educação conservadora, com o *modelo bancário*, cuja meta-síntese é a reprodução da sociedade capitalista. (FREIRE, 1988).

Uma educação voltada para a construção de um projeto de cidadania há de estar, obrigatoriamente, comprometida com a formação do homem-sujeito. Seu elemento principal é a conscientização. Na perspectiva de superação dos moldes conservadores na Escola, torna-se necessário clareza quanto aos tipos de consciência que fundamentam cada postura defendida. Fiori especifica que

[...] a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. (1988, p. 14).

No horizonte das transformações, há necessidade de construir formas objetivas para que durante o processo educativo, o educando experiencie o novo, pois a partir da tomada de consciência da presença do novo como alternativa ao velho poderão acontecer mudanças reais nas pessoas.

Percebe-se que a consciência dos indivíduos é capaz de modificar a sociedade na mesma proporção em que a consciência das pessoas se altera mediante o processo de transformação da sociedade. Nesse contexto, diversas idéias lutam entre si para terem seus reconhecimentos sociais e políticos, o que exige de cada pessoa um posicionamento ideológico-político seguindo por caminhos já traçados ou construindo-os pela sua própria interpretação dos fatos.

Vieira Pinto caracteriza duas modalidades distintas de consciência, a ingênua e a crítica. “A consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por

essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam.” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 83).

A modalidade da consciência ingênua tem resistência aos projetos de transformação da sociedade e um forte fechamento em si mesma que não permite espaço ao diálogo com os divergentes, firma-se no conservadorismo e imutabilidade dos padrões de valores aos quais atribui significado eterno. Conforme Freire (1994, p. 40),

[...] o ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado.

Essa postura é típica de pessoas com posições dogmáticas, que se acham donas da verdade e no direito de prescrever aos outros seus caminhos.

Já nas posturas orientadas pela consciência crítica, tem-se a compreensão de que a consciência se constrói no diálogo e na comunhão solidária entre os humanos. Passa-se por um processo de conhecimento da condição humana e da realidade social no meio em que se está inserido, o que exige um domínio da cientificidade da sua ação. A consciência crítica mostra interesse de profundidade na análise dos problemas, não se satisfazendo com as aparências.

Na educação, é fundamental o professor perceber a importância do seu papel de educador na construção da cidadania, através da unidade do saber e não a divisão do trabalho, prática capitalista. A mudança da consciência se dá no processo cotidiano, sendo que “[...] só modifica o rumo do processo da realidade que é parte dele, ao constituir em projeto total a ação que nele desempenha” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 14).

Freire retoma o pensamento de Álvaro Vieira Pinto em sua obra *Ação Cultural para a Liberdade* de 1987, quando coloca que esse exercício é “[...] uma atividade herurística da consciência” e, ao mesmo tempo, corrige seu equívoco em *Pedagogia do Oprimido*, quando não reconheceu a “[...] fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação”, ou seja, “[...] a

dialeticidade entre o conhecimento da realidade e a transformação da realidade” (FREIRE, 1987, p. 145). Sendo assim, reconhece que a realidade é mutável, e “[...] em face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (FREIRE, 1994, p. 41).

É difícil delimitar as fronteiras entre a consciência ingênua e a consciência crítica, aqueles que se envolvem em um processo emancipatório, sejam educadores, educandos ou toda a comunidade escolar vivem a tensão dialética de um caminhar contínuo, cujo fim de uma etapa significa estímulo para o começo de outra, instituindo-se uma dinâmica constante do processo de libertação.

Portanto, uma educação que não leva à participação, não fundamenta os pilares da cidadania, que consagra estruturas impositivas e imperialistas, que vê o educando como objeto do ensino-aprendizagem, não é educação no sentido lato, mas simples atividade de adestramento. É assim que se pode descrever a educação promovida pelo Estado brasileiro de todos os tempos e lugares. Seus métodos e técnicas, pedagogias e didáticas, conduzidos pela ideologia das classes dominantes, privilegiam as elites em detrimento das classes populares, provavelmente em razão de dois motivos: a manutenção do *status quo* social vigente e a suposição de que carrear recursos para os menos habilitados intelectualmente é um desperdício.

A construção da cidadania, objetivo maior da educação, foi invariavelmente subestimada, porque importava o impacto imediato, tal como ocorria na ordem sócio-econômica. É um processo lento e profundo, que demanda gerações. Nenhum governante teve a humildade e o patriotismo de plantar para seus sucessores. Todos eles estabeleceram projetos imediatistas, como ressalta Demo (1996, p. 53),

[...] planta-se uma geração, não uma parede ou um pátio. É outra dimensão aquela comprometida em construir “gente”, para além dos trabalhadores “treinados”. Esta tarefa se realiza por baixo do torvelinho diário, efêmero e rotineiro, perdendo-se no horizonte das dimensões infinitas da sociedade.

Neste particular, o arauto maior do binômio educação-conscientização, em termos de Brasil e América Latina foi, sem sombra de dúvida, Paulo Freire, reconhecido internacionalmente por suas obras, conferências, palestras e

magistério. Esse extraordinário pernambucano firmou a convicção de que o homem foi criado para se comunicar com os outros, e, para que esse diálogo seja possível, são necessárias duas condições, que as palavras não sejam ocas, que não se esconda com o verbalismo o vazio do pensamento e, com o formalismo, a mentira da incompetência; que ninguém, em uma democracia, seja excluído ou posto à margem da vida nacional. (SAVIANI, 1996).

A visão da liberdade em Paulo Freire tem uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e criativa, reflexiva e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para *a educação como prática da liberdade* em substituição à *escola autoritária por estrutura e tradição*. (FREIRE, 1999; GHIGGI, 2002).

As idéias de pensadores, como Paulo Freire, firmam a convicção de que não basta a um povo, como o brasileiro, imerso em silêncio secular, emergir dando voz às suas reivindicações. Deve tornar-se, ainda, capaz de elaborar de maneira crítica e prospectiva a sua conscientização de maneira a ultrapassar um comportamento de rebelião para uma integração responsável e ativa numa democracia a fazer, num projeto coletivo e nacional de desenvolvimento.

A escola pública ou privada é uma organização composta por subsistemas nos quais se encontra seres humanos que lhes dão vida, dinamismo e razão de ser. São as pessoas, com suas necessidades e aspirações, que tornam possível à organização atingir os objetivos para os quais foi criada. (FALCÃO FILHO, 1988).

Pensando no sujeito final da escola, o educando, faz-se necessário que haja cooperação e coerência na busca da satisfação das necessidades dos membros da organização escolar como também nas condições estabelecidas pelos administradores. Dessa forma, proporcionar-se-ia dinamismo ao contrato entre indivíduo e organização em função das mudanças que se processam no indivíduo, na organização e no contexto social, político e econômico. (FREIRE, 1978, 1987, 1992, 1999, 2003).

1.2 Educação, Reforma Agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)

Os Sem-Terra pertencem a uma classe social que está subdividida em várias categorias que compreendem distintos tipos de trabalhadores rurais, conforme a forma de suas participações na produção. Estão incluídos como *Sem-Terra* parceiro, arrendatário, meeiro, posseiro, assalariado rural, pequeno agricultor e filhos de pequenos agricultores. A expressão agricultor Sem-Terra aparece pela primeira vez na história do Brasil como a organização do Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER) no Rio Grande do Sul na década de 60. A própria definição de Sem-Terra constitui um sujeito coletivo organizado nas lutas sociais. (GRZYBOWSKI, 1991).

Eles são a identificação coletiva que vai se firmando na consciência de uma situação comum de exclusão social, de injustiça, de direito a terra para plantar e de organização em torno da luta em favor da vida em direção a um envolvimento dos segmentos sociais na construção de uma sociedade com mais dignidade e respeito ao ser humano.

Grzybowski (1991) destaca que o espaço coletivo educa os trabalhadores para a participação social, destruindo o individualismo social, político e cultural e “inserindo-se num mundo mais amplo, aprendem a reconhecer a diversidade de formas de vida, a buscar alianças e a prestar solidariedade. Também no movimento aprendem a conhecer seus adversários, suas táticas, suas organizações” (GRZYBOWSKI, 1991, p. 60).

Nesse reconhecimento da condição de trabalhador, sem-terra, meeiro ou parceiro aprendem o saber social que faz parte da própria luta pela terra. Criam uma cultura que se renova constantemente e se constitui numa forma de união e de resistência do grupo que solidifica as raízes históricas, recria os espaços de organizações e caminha rumo às transformações da realidade que em vive.

1.2.1 Luta pela terra

A economia brasileira foi baseada na concessão de terras e teve como base a grande propriedade rural voltada às exportações as quais favoreceram uma economia dependente, não só no aspecto econômico como também político, devido à subordinação aos interesses dos sistemas mercantilistas, ao capitalismo industrial e, mais tarde, ao capitalismo financeiro, dando respaldo à sustentação e ampliação das grandes propriedades.

Como mostram os antecedentes históricos, no ano de 1500, os portugueses oficializaram a *descoberta* do Brasil e mais ou menos 30 anos depois teve início a colonização brasileira. Na realidade, não havia interesse em colonizar o Brasil no sentido de desenvolvê-lo, mas sim de explorá-lo com a extração de madeira, principalmente o pau-brasil, e recursos minerais, como o ouro. A colonização, conforme Prado (1970), foi apenas uma consequência do descobrimento, e não a sua finalidade, iniciando o modelo econômico agro-exportador.

Por volta de 1535, a Coroa Portuguesa decide instaurar na Colônia Brasileira o sistema de capitânicas hereditárias com o objetivo de resguardar as terras de invasões, principalmente francesas. Cada donatário, por sua vez, tinha liberdade de conceder sesmarias, mas jamais de vender a capitania. (LOPEZ, 1993). A extensão de terras tanto das capitânicas como das sesmarias era de milhares de hectares, o limite das extensões era o limite dos sesmeiros de controlar tais extensões. Dessa forma, segundo Lisboa (1995), as terras dos índios foram generosamente distribuídas para a Reforma Agrária, arbitrariamente, feita pela Coroa Portuguesa.

Em função da organização das propriedades em torno das monoculturas, principalmente de cana-de-açúcar e café, surgiu no Brasil a classe latifundiária e, com ela, o secular problema da concentração de terras nas mãos da minoria. Essa classe latifundiária formou a elite burguesa agrária. Os grandes latifúndios de cana-de-açúcar da época eram movidos por mão-de-obra escrava negra, contrabandeada da África. A necessidade de contrabandear negros da África se deu, principalmente, em função da não adaptação dos índios ao trabalho escravo exigido nas propriedades. Desse modo, concretizou-se a estrutura do sistema colonial, baseado,

como mostra Lopez (1993, p. 80), “[...] no poder absoluto do rei, no latifúndio e na escravidão.”

A questão agrária² do Brasil passa tomar novos contornos com o fim do sistema de sesmarias e,

[...] começa a se definir quando, o Estado brasileiro, no século XIX, pressionado por alguns setores das elites e, sobretudo pelas grandes potências da época, que queriam expandir mercados (coisa impossível com a escravidão, pois o escravo não compra), decide acabar com a escravidão. Acabar com a escravidão significava, naquela época, em que o governo estava nas mãos dos grandes fazendeiros, criar um sério problema para a grande propriedade, para os próprios fazendeiros. A pergunta que os fazendeiros faziam, e com razão, era: “quem vai trabalhar nas fazendas quando a escravidão acabar”? (MARTINS, 1997 apud STÉDILE, 1997, p. 13).

Decide-se, portanto, acabar com a escravidão no Brasil, instaurando a era dos trabalhadores livres. O fim da escravidão gera dois novos problemas aos latifundiários: a perda de uma riqueza, a mão-de-obra escrava, e a possibilidade desses trabalhadores livres ocuparem terras disponíveis e não trabalharem nas fazendas, visto que com a Abolição da Escravatura banuiu-se a proibição do acesso a terra às pessoas que não fossem brancas ou católicas.

Essa conjuntura traz algumas mudanças políticas e econômicas importantes para o meio rural, a escravidão é abolida, mas os negros não se transformaram em camponeses. Com a promulgação da Lei de Terras, de 1850, os ex-escravos ficaram excluídos do acesso a terra, pois a lei permitia a quem tivesse dinheiro regularizar-se perante a coroa. Assim, os negros libertos da agricultura migraram para as cidades, em especial as portuárias, que eram as únicas que tinham trabalho, exigindo muita força física e nenhum conhecimento, porque para carregar e descarregar navios não se precisava de especialistas.

A idéia do direito de propriedade que se implanta no Brasil, no contexto da Abolição da Escravatura, tem a finalidade, conforme Martins (1997), de instaurar meios artificiais, obrigando quem não tem terra a trabalhar e a servir quem a tem,

² “No Brasil não existe a questão da reforma agrária, existe é a questão agrária. A reforma agrária é uma possibilidade de solução para a questão agrária. A questão agrária é o problema e a reforma agrária é a solução do problema” (MARTINS, 1997 apud STÉDILE, 1997, p. 12).

sendo esta a única forma de sobrevivência para os pobres. Nessa direção, o objetivo da Lei de Terras “[...] era criar ‘por meios falsos’ uma massa real e verdadeira de ‘despossuídos’ [...] que não tivesse nenhuma outra alternativa senão trabalhar para os grandes proprietários de terra” (MARTINS, 1997 apud STÉDILE, 1997, p. 18).

Na verdade, o que se fez com a implantação da Lei foi legitimar um regime de propriedades, em vez de distribuir as terras entre os trabalhadores. Martins ressalta que

essa lei [...] tornou-se o oposto da Lei de Colonização, aprovada nos estados Unidos mais ou menos na mesma época. Lá as terras da fronteira, as terras do Oeste, foram abertas à livre ocupação dos colonos, mediante supervisão e controle do governo. Essa foi a reforma agrária americana, que assegurou a transformação do Oeste num dos grandes celeiros mundiais de alimentos, inicialmente com a agricultura familiar. (apud STÉDILE, 1997, p. 14).

No período anterior à Revolução Francesa, a compreensão de que a concentração de terras representava um obstáculo ao desenvolvimento levou praticamente todos os países da Europa, Ásia, México entre outros a implementarem sistemas de distribuição de terras com o objetivo de garantir o crescimento e a modernização dessas nações.

No Brasil, por diversas razões, o máximo que aconteceu foi o proprietário ceder ou emprestar parte de suas terras – um pedaço irrisório em relação ao todo – às pessoas que não tinham dinheiro para pagar por elas. Essa prática caracterizou o regime de *colonato*, originando os minifúndios, nos quais quem recebia o pedaço de terra não era dono dela, somente das coisas que construísse sobre ela – as benfeitorias. Quanto à produção, eram feitos acordos com o proprietário. Muitas vezes o acordo era de que o plantador entregasse a metade de tudo que produzisse ou a terça parte, por exemplo; e, ainda, muitas vezes o colono entregava até mais que a metade de toda sua produção. Nesse sistema, o colono não tinha nenhuma garantia de permanência nas terras e a qualquer momento o dono poderia requerê-las. (KIELING, 1995).

Infelizmente, não se considerou, no Brasil, a necessidade de redistribuir as terras para o crescimento e a modernização do país. Isso porque quem estava no poder eram justamente aqueles contrários à distribuição, ou seja, os grandes

proprietários de terras. E o mais curioso é que essa elite se mantém forte e constante no poder, até os dias atuais. Por esse motivo, os problemas agrários no Brasil são acima de tudo políticos e não serão resolvidos com medidas circunstanciais e imediatistas.

Em 1889, com a proclamação da República, inaugura-se a história do Brasil contemporâneo. Bem menos inovador do que se esperava, pois pouco ou quase nada mudou na estrutura fundiária do Brasil. Manteve-se o modelo centralizador e excludente, poucos tinham muito e muitos nada tinham, nem mesmo direito de falar. Os trabalhadores do campo foram sempre vistos como extensão dos direitos dos fazendeiros, como concessão, mostrando-se a cultura da dádiva como um dos mais fortes traços de continuidade da cultura política brasileira. (MEDEIROS, 1997).

Na década de 20, conforme Medeiros (1995), o Movimento Tenentista iniciou um período de críticas ao Estado pela concentração de terras. Suas críticas eram no sentido de que o Estado devesse reintegrar a posse dos latifúndios que foram distribuídos por erros políticos no passado. As críticas não foram suficientemente incisivas e não lograram a mobilização do Estado. Por isso, o movimento propõe a distribuição de terras devolutas em pequenas propriedades e a criação de um Código de Trabalho para o campo.

Mas não havia nenhum interesse por parte das elites agrárias de mudar a situação, pelo contrário,

[...] recusavam simultaneamente, quer medidas regulamentadoras do trabalho, sob o argumento de que a existência de “operários agrícolas” era a exceção e não a regra quer formas de organização próprias para os trabalhadores, como é o caso de sindicatos. (MEDEIROS, 1997, p. 81).

A crise vai se aprofundando, começam a surgir fábricas, aumenta o processo de urbanização e a necessidade de produzir alimentos. Tudo isso eclode numa crise política, chamada de revolução de 1930, quando a nascente burguesia industrial destrona a oligarquia rural (apelidada da política do café-com-leite) e muda-se então o modelo econômico para industrialização dependente, devido a um

processo rápido de instalação de fábricas, mas dependente do capital estrangeiro. (STÉDILE, 1994).

O processo de implementação da industrialização começa a ocorrer através da instalação de fábricas na cidade e o investimento se dá através de três capitais: o de origem nacional (da oligarquia exportadora de café); o capital estatal, representado pelo dinheiro que o governo recolhia em impostos; e o capital estrangeiro. Dessa forma, começaram a vir as primeiras empresas multinacionais ao Brasil.

Nesse contexto, alguns trabalhadores, a partir de 1946, com a redemocratização, uniram-se ao Partido Comunista que, em 1945, empreendeu a Campanha Nacional pela Reforma Agrária. Essa campanha teve como objetivo formar sindicatos, associações, uniões, das quais as mais conhecidas foram as Ligas Camponesas e a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).

Enquanto as ligas exigiam a Reforma Agrária na lei ou na marra, os sindicatos também se estruturaram, passando a funcionar reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, reivindicando o cumprimento das leis do Código Civil Brasileiro de 1916 e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943 e ainda, principalmente, as questões salariais. (ANDRADE, 1995). Essas reivindicações se prolongaram até 1963, quando foram promulgados o Estatuto do Trabalhador Rural, que regulamentou as atividades dos trabalhadores do campo, com base nos direitos dos trabalhadores urbanos, e o Estatuto da Terra, promulgado pouco tempo após o Golpe Militar, pretendendo mudar a estrutura fundiária do país.

As Ligas, Associações, o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra geraram reações violentas nos *donos do poder* que se sentiram ameaçados. Essa violência refletiu em assassinatos e perseguições a líderes dos camponeses, em expulsões violentas da terra e também no uso político do poder, articulando órgãos representativos, como, por exemplo, a Confederação Rural Brasileira e a constituição do que se convencionou, mais tarde, a chamar de Bloco Ruralista no Congresso Nacional. Essas articulações políticas representaram, nesse período e ainda hoje, um atraso na história do Brasil, como diz o título de uma das obras de Martins (1994), *O Poder do Atraso*. Sendo assim, inúmeros projetos e tentativas de mudanças tanto para o meio rural como para o urbano foram propostas, mas não concluídas.

A violência cresce com o Golpe Militar de 1964, quando várias instituições organizadas nos anos anteriores pelos trabalhadores rurais são extintas, ocorrem perseguições e as mortes aumentam. O golpe dos militares foi causado, entre outros fatores, pela pressão para a realização da Reforma Agrária. Como forma de evitar o confronto entre latifundiários e os trabalhadores rurais, o grupo dos militares decide fazer a Reforma Agrária a seu modo. Essa decisão foi tomada não com a finalidade de resolver os problemas agrários no Brasil, mas como forma de melhorar seu prestígio diante da sociedade civil brasileira e internacional, que passava a exigir explicações pelo uso arbitrário do poder.

Esse era o momento de se fazer a grande Reforma Agrária no Brasil, pois o Estatuto da Terra promulgado em 30 de novembro de 1964 tinha esse objetivo. O nível econômico pretendia modernizar a agricultura com a expansão do capitalismo para o campo, privilegiando um tipo de agricultura empresarial, fortemente equipada com tecnologias avançadas voltadas para a exportação.

A evolução do capitalismo no campo, com o sistema de produção de monoculturas voltadas para a exportação e a introdução de máquinas através de um programa de modernização do campo modificaram as relações de trabalho agrícola. Acaba-se com o sistema de doação de pequenas áreas para o plantio de meios de subsistência que havia dado origem, no passado, ao *colonato*, com a desculpa de que essas áreas deveriam ser reintegradas à fazenda do proprietário que necessitava delas para aumentar sua produção para exportação.

Assim esses pequenos produtores foram gradativamente afastados dessas áreas.

[...] a história dos mecanismos de apropriação da terra pelas lavouras de exportação ainda está para ser feita, mas todos os indícios existentes vão ao sentido de indicar um violento processo de expropriação, na maior parte dos casos mediados pela ação de jagunços e milícias privadas. (MEDEIROS, 1997, p. 80).

Além da violência física utilizada como instrumento para retirar os produtores das grandes fazendas, merece atenção outro tipo, ou seja, a violência psicológica que imprimiu nessas pessoas o estigma de excluídos, de miseráveis, de sem direitos e até mesmo de se pronunciarem. Dessa forma, o Estatuto da Terra

que poderia ter sido um avanço histórico para o problema agrário se transformou em mais um instrumento legitimador do poder e repressor dos movimentos que vinham da base social. Nessa direção, Martins comenta que

o Estatuto da Terra era uma proposta bastante razoável naquele contexto. Só que eles usaram o estatuto com finalidades puramente estratégicas com finalidades militares e repressivas. O governo militar fazia desapropriações quando havia conflito e ao mesmo tempo botava na cadeia os cabeças do conflito porque eram, segundo eles, comunistas. O Estatuto da Terra foi utilizado para desmontar as tensões sociais no campo e não para resolver a questão agrária, foi utilizado para resolver a questão política sem resolver a questão agrária. (apud STÉDILE, 1997, p. 33-34).

Com a finalidade de tentar resolver o problema das desapropriações nas regiões de maior conflito, estabeleceu-se a função social da propriedade privada. E criou-se o Fundo Nacional de Reforma Agrária, com o objetivo de ser o segmento responsável de fazer valer a lei da função social da propriedade privada, criando obstáculos para a desapropriação desses lotes. O plano da função social incluía

[...] um zoneamento agrário para efeito de reforma, uma classificação dos imóveis rurais de acordo com o módulo e com o nível técnico de exploração agrícola, e ainda a elaboração dos planos nacionais e regionais de Reforma Agrária, a fim de impedir ou dificultar uma ação intempestiva no setor. Procurou-se fomentar o cooperativismo, através da criação de cooperativas integrais de Reforma Agrária (CIRA) e uma política nacional de cooperativismo (Decreto Lei nº 59, de 21 de novembro de 1966), que visava estimular os serviços de extensão rural, usando técnicas importadas dos Estados Unidos. (ANDRADE, 1995, p. 11).

A distinção que se fazia nessa época entre Reforma Agrária e Colonização resultou na criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que seria o responsável pelas questões pertinentes à Reforma Agrária e o Instituto de Desenvolvimento Agrário (INDA), responsável pelas políticas de colonização. Esses dois órgãos foram em 1969 integrados, originando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A atuação do INCRA deu-se no sentido contrário à Reforma Agrária, porque também ele, como os próprios militares, estava comprometido com os

latifundiários. Desse modo, além de algumas desapropriações mal encaminhadas e que não deram certo, nada de concreto foi feito em relação à concentração da terra. E nem mesmo o tão propalado objetivo de modernização foi atingido. De acordo com Martins,

[...] a ditadura não conseguiu modernizar a cabeça e a realidade social dos grandes proprietários de terra nem acabar com o latifúndio. Ao invés de ter promovido a modernização da estrutura política, comprometeu-a com mecanismos poderosos de reprodução de sua rigidez e de sua impermeabilidade a reformas sociais e políticas de que o país necessitava para de fato entrar no mundo moderno. (apud STÉDILE, 1997, p. 34).

Sob o lema da modernização, passa-se a aplicar grandes quantias em dinheiro no meio rural. Várias rodovias importantes foram construídas nesse período, muitas empresas rurais (médias e grandes) surgiram. Projetos de colonização em larga escala foram criados, muitos não deram certo, porque não havia compromisso social com eles. Enfim, muito dinheiro foi gasto e, novamente, os beneficiados não foram os trabalhadores rurais desprovidos da terra, mas os grandes proprietários, principalmente aqueles que produziam produtos de exportação.

Dos anos 60 em diante, aumenta consideravelmente a emigração para a zona urbana de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, meeiros, arrendatários e assemelhados, na busca da sobrevivência. Essa saída do campo ocorre porque a chamada *modernização conservadora* estava cumprindo o seu papel de manter a concentração da terra, mesmo que fosse somente para a especulação. Esse quadro se agrava nos anos 70 e segue inalterado na nova República, fins da década de 80 do século XX. Embora novos elementos sejam trazidos para a discussão, fatos novos acontecem enquanto velhos acontecimentos são resgatados. De qualquer forma foi o período mais significativo, porque a Reforma Agrária foi re-inserida nos debates.

Em meados de 80, assume a Presidência da República José Sarney, com a missão de realizar a Reforma Agrária anunciada pelo presidente eleito, Tancredo Neves, que faleceu antes de tomar posse. O novo governo, imediatamente depois de sua posse, implementou um plano de emergência de alimentação popular. Em seguida, foram adotadas medidas para a aplicação do Estatuto da Terra, de modo a assegurar a terra a quem nela trabalha. Esta foi a herança que ficou para José

Sarney: levar adiante o plano de Reforma Agrária, conforme anunciado por Tancredo. O presidente não teve como fugir dessa encruzilhada, uma vez que as organizações dos movimentos populares aumentavam em todo o país e se fortaleciam, principalmente com a criação de sindicatos, dos quais a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) era o mais expressivo.

Iniciou-se, então, as discussões sobre o Plano de Reforma Agrária e, em maio de 1985, fez-se publicamente o lançamento da proposta para a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária do governo Sarney. Essa proposta,

[...] representava o resultado do ingente esforço de numerosos especialistas, coordenados pelo presidente do INCRA e supervisionados pelo ministro Nelson Ribeiro e sua equipe, captando aqui e acolá, os sinais mais evidentes das radiações políticas que eram expelidas do Planalto. Diversos técnicos com vasta experiência em planejamento agrícola, tanto no Brasil como no exterior, sob a coordenação de Horácio Martins de Carvalho, estiveram bastante presentes, emprestando o seu conhecimento para reunir todo o material segundo uma metodologia articulada, coerente e operativa, de programação de Reforma Agrária para uso de um organismo público. (SILVA, 1987, p. 57).

O texto da proposta, definido por Silva (1987) como ousado, trazia várias novidades em relação ao Estatuto e determinava a realização objetiva de grandes mudanças na estrutura fundiária do país. Entre essas mudanças talvez a que mais incomodou os *terratinentes* foi a que se referiu à realização da Reforma Agrária em áreas de domínio privado e a colonização em terras públicas; e a afirmação, no capítulo sete das “Ações Imediatas”, de “nunca dar trégua ao latifúndio” (SILVA, 1987, p. 62).

Nesse clima de tensão, a proposta foi sendo refeita e inúmeras novas versões foram publicadas, a cada versão a proposta ia tomando novos contornos, menos ousados, até que foi derrotada pelo parlamento, ainda em 1985. (SILVA, 1987). Quanto a essa questão Medeiros (1995, p. 25) assim se posicionou,

a ausência de uma base parlamentar simpática à tese da reforma, a forte presença de lobbies empresariais, não só no congresso, mas em todos os corredores e ante-salas onde decisões importantes eram tomadas, a imediata reação dos proprietários fundiários que, frente à ameaça de desapropriações, rapidamente se mobilizaram e deram sucessivas demonstrações de força,

uma cultura institucional cuja marca é a contemporização e a burocratização no tratamento dos conflitos fundiários, são alguns dos fatores que explicam as dificuldades encontradas.

Dessa forma, novamente, não foi possível avançar na concretização da Reforma Agrária. Apesar do interesse de algumas pessoas em construir uma proposta baseada no Estatuto da Terra, o Presidente José Sarney, em entrevista à Folha de São Paulo, afirmava o contrário. Comentou que “as dificuldades sobre a Reforma Agrária são grandes, o Estatuto da Terra é uma legislação inadequada e cabe ao Congresso Constituinte resolver a questão”³.

Assim, o presidente *lavou suas mãos* e transferiu toda a responsabilidade da resolução da questão agrária para a Constituição. A mesma só foi publicada em 1988 e trouxe como principal inovação um capítulo especialmente dedicado à Reforma Agrária. As demais novidades ficaram a cargo da explicitação da função social, reavaliação dos incentivos fiscais, demarcação das terras públicas dentro de cinco anos e outras. (SILVA, 1994).

No entanto, essas inovações não foram nada animadoras, “[...] os trabalhadores rurais pagaram o preço de alguns avanços sociais contidos na Carta de 1988, ou seja, o que foi considerado avanço serviu, na realidade, para dificultar ainda mais a regulamentação da Reforma Agrária” (SILVA, 1994, p. 177). Na luta pela democracia, de transição política no regime militar, a classe trabalhadora retoma suas atividades, conquistando novos espaços no campo e na cidade. Os acontecimentos mais importantes dessas conquistas têm o seu começo assinalado pelas experiências construídas nas ações populares, que desafiavam as formas institucionais. (FERNANDES, 1998; GONÇALO, 2001).

Cinco anos mais tarde (em 1993), com a Lei Agrária, os dispositivos sobre a Reforma Agrária na Constituição foram regulamentados, não resolvendo a questão, embora desde 1993 tenham ocorrido várias desapropriações, quando inúmeras famílias foram assentadas. As desapropriações e assentamentos ocorreram devido ao crescimento do movimento social, o Movimento dos Sem-Terra, que, tomando vulto nacional, transformou-se num movimento de pressão e cobrança efetiva pela realização da Reforma Agrária.

³ As reivindicações aceitas por Sarney. Folha de São Paulo, 6.4.87, p.A-6 (apud SILVA, 1987, p. 228).

Os movimentos sociais de qualquer natureza possuem como uma de suas funções denunciarem a estrutura social vigente, altamente excludente. Essa denúncia não se limita a mostrar a situação, mas lutar para mudá-la. A mudança começa a ocorrer no momento em que se cria um grupo, um sujeito coletivo e com ele se leva a luta em frente. O espaço coletivo construído pelos movimentos sociais parece que é o ponto central da possibilidade de virem a se estruturarem como movimentos permanentes de luta pela transformação.

Outro aspecto fundamental nos movimentos sociais de maneira geral é a inserção nos processos políticos, pelo reconhecimento de *ser político*. A participação efetiva dos movimentos sociais no quadro de relações históricas é a possibilidade de se alcançar a democracia no país e derrotar as forças que andam em direção contrária. (FREIRE, 1993).

Na atualidade, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra a maior expressão nacional de luta pela terra. Esse movimento é uma organização rural, com autonomia própria e liderada pelos próprios agricultores que o estruturaram em núcleos, comissões municipais, comissão estadual e nacional.

No final da década de 1970, o novo sindicalismo organizava greves no ABC paulista e o regime militar começava a dar sinais de enfraquecimento. Os planos de colonização no norte do país já não davam mais certo e a situação nas cidades fez com que os Sem-Terra perdessem a ilusão do emprego. Dessa forma, eles buscaram formas de organização e de resistência no campo com um trabalho feito pela Pastoral da Terra e pelas Igrejas, principalmente Católica e Luterana. Pequenos agricultores Sem-Terra, meeiros e peões tiveram consciência dos seus direitos e a luta foi retomada.

Os atos que marcaram o princípio da história do MST foram ocupações realizadas no estado do Rio Grande do Sul, 1979; Santa Catarina, em 1980. No estado do Paraná, ainda em 1980, houve conflito entre milhares de famílias e o estado, devido à construção da barragem de Itaipu (que inundou grandes extensões de terras) por decisão do governo federal da época. (GONÇALO, 2001). As lutas tornaram-se mais claras. Já não se tratava só de terra para plantar. Pensava-se mais adiante, numa mudança mais ampla em nível nacional e que todos tivessem o direito de sobreviver dignamente sem discriminação social, com uma estrutura fundiária mais justa no país.

Diante do contexto, os antecedentes históricos evidenciam que a reforma agrária é uma questão política e não um problema, esta é uma questão agrária, porque a solução é a reforma agrária. Martins (1997) justifica dizendo que a questão agrária advém do mundo contemporâneo, que surge com o desenvolvimento do capitalismo. A questão agrária, justamente por ser uma questão política, está entre aquelas reformas cuja definição depende da conjuntura histórica, das alianças políticas e da estrutura de Estado que dessa conjuntura decorre.

Assim, a reforma agrária é uma questão política e de justiça social, além de ser um instrumento de contenção do êxodo rural. A saída do homem do campo resulta na transformação do trabalhador em pessoa improdutiva, já que na atual conjuntura a capacidade de absorção de mão-de-obra nas cidades é muito pequena.

Martins (1997) ainda diz que a reforma agrária no Brasil faz-se necessária porque vai atenuar os grandes problemas causados pela estrutura econômica moderna capitalista que são os efeitos tecnológicos devido à rapidez com que se organizou, causando níveis elevados de desemprego, de exclusão e que responde pela rápida e grave deterioração das normas de convivência, da moralidade e da segurança pública.

No caso da reforma agrária como política social redistributiva, a base das relações produtivas é a terra, e se busca estabelecer os princípios das relações estruturais que a envolvem. O MST é um movimento social de luta pela reforma agrária em nosso país. Seu eixo central de atuação é, pois, a luta pela terra e por condições efetivas de trabalho nos assentamentos que dela já são frutos. Em torno desse eixo, configuram-se novas e cada vez mais diversas dimensões de trabalho, a partir de demandas do processo global de luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais necessárias à construção de uma vida mais digna para o conjunto da população brasileira no campo e na cidade. (GONÇALO, 2001).

Na segunda metade do século XX e mais fortemente na década de 70 e 80, acontece um processo de gestação de vários movimentos sociais. Com a formalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em 1984, as reivindicações e lutas se tornaram mais concretas em torno de condições dignas de vida, tanto para os acampados, como para os assentados. Entre essas lutas se retomam as reivindicações pelo direito à educação pública, formalizada e de qualidade. O MST é parte de um movimento histórico da luta pela terra no Brasil desde 1850 até 1964.

O primeiro movimento vai de 1850-1940, caracterizado como *Luta Messiânica*⁴. As lutas mais importantes foram Canudos, na Bahia (1870-1897); Contestado, Santa Catarina (1912-1916); Padre Cícero, no Ceará (1930-1934); e o Cangaço, no Nordeste (1917-1938). (STÉDILE; SÉRGIO, 1993).

O segundo vai de 1940 a 1955, conhecido como *Lutas Radicais*⁵. As principais revoltas foram a luta dos posseiros de Teófilo Otoni, em Minas Gerais de 1945 a 1948; a de Dona “Nhoca” no Maranhão, em 1951; de Trombas e Formoso em Goiás, de 1952 a 1958; do sudoeste do Paraná, em 1957; e a luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, em São Paulo, em 1959. (STÉDILE; SÉRGIO, 1993).

O terceiro constitui-se dos *Movimentos de Camponeses Organizados* e vai de 1950 a 1964. As organizações camponesas que se fizeram presentes nessa época foram a ULTAB em São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro; e as Ligas Camponesas, na Zona da Mata, que nasceram da Luta dos Engenhos em Pernambuco.

Como já foi citado anteriormente, no Estado Rio Grande do Sul, a partir do final da década de 50 e início dos anos 60, foi organizado o MASTER, apoiado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o qual era liderado pelo então governador Leonel Brizola, que manifestou apoio às reivindicações dos trabalhadores rurais. O movimento conseguiu estruturar no curto período de tempo em que vigorou de 1960 a 1964 (Golpe Militar) vinte e seis acampamentos, sendo que somente dois realmente prosperaram. Mas, o mais importante na criação do MASTER foi o surgimento da idéia de ocupação de terras como forma e força de luta. (GRZYBOWSKI, 1991; STÉDILE; SÉRGIO, 1993).

À medida que o Movimento dos Sem-Terra questiona o injusto e anti-social regime de propriedade, ao reivindicar, cria impasses políticos criativos para os governantes e o Estado. Ao obrigar o Estado com suas ações concretas de ocupação de terras, ainda que, tangencialmente, a tomar providências proletárias, a negociar, a fazer reformas tópicas, o Movimento questiona o Estado oligárquico e latifundista. Desse modo, o MST atua no sentido de democratizar a propriedade da

⁴ “[...] em todas as lutas pela terra havia sempre um líder, um messias” (STÉDILE; SÉRGIO, 1993, p. 17).

⁵ “[...] devido a problemas concretos relacionados à valorização das terras em estados onde passavam estradas ou se urbanizavam regiões, em que posseiros viviam há anos [...]” (STÉDILE; SÉRGIO, 1993, p. 18)

terra e de desimpedir um fator de persistência da mentalidade oligárquica que é a má distribuição de renda. Nesse sentido, o MST é considerado, essencialmente, modernizador, muito mais do que o capital que se compôs com a grande propriedade fundiária.

Resgatando as idéias sobre política social dos autores Faleiros (1991, 1995), Silva (1992), Demo (1996), Saviani (1998), Vieira (2000), Gonçalo (2001), Behring e Boschetti (2007), pode-se dizer que a luta por uma reforma agrária que o Movimento dos Sem-Terra busca implantar no Brasil é uma política social, porque tem a participação dos atores que sempre estiveram excluídos e que, portanto, fogem a um controle popular. Esses atores sociais apontam mudanças efetivas, desconcentrando a riqueza e alterando a estrutura social de poder, sendo vista pelos interessados como uma conquista da autopromoção. O fenômeno fundamental “[...] é o impacto redistributivo e autopromover” (GONÇALO, 2001, p. 42), dois bens sociais que se destacam na redistribuição de renda e do poder.

1.2.2 Construção do projeto de educação do MST

Diante de um contexto em que as políticas sociais brasileiras, advindas de um modo de produção capitalista nos séculos XVI a XX, vivenciaram um período agro-exportador, determinante na forma como a educação e a escolarização deveriam ser projetadas naquele tempo, o povo na maioria escravo não tinha necessidade de saber ler, escrever, enfim ter o mínimo de conhecimentos. Ao contrário, o conhecimento se transformaria em problema, pois certamente faria com que os escravos se organizassem e lutassem com mais força contra a escravidão. A educação passa a ter mais significado a partir de 1930, época em que surgem as primeiras universidades públicas, como fruto de um novo modelo econômico, o de industrialização, dependente, conhecido também como modelo nacional desenvolvimentista ou modelo de desenvolvimento industrial. (CALAZANS, 1993).

No início da luta, o MST tinha uma visão simplista da reforma agrária que era unicamente a distribuição de terra. A complexidade do problema agrário brasileiro agravou-se pelo avanço do capitalismo no campo, devido à modernização da sociedade pela tecnologia, à dependência da economia pelo capital estrangeiro,

à abertura do mercado e à subordinação aos interesses externos. Essas questões trazem um grau de complexidade maior para o debate nos assentamentos e na organização política do MST.

A educação *do e no* MST está vinculada às demais dimensões históricas, políticas, sociais e econômicas do processo de luta encampado pelo Movimento em seu processo de construção. Nesse sentido, a discussão em torno da educação, assim como a constituição do movimento sempre estiveram e ainda hoje estão marcadas por muitas dificuldades, conflitos e caminhos incertos. À medida que os problemas aparecem obrigam as pessoas envolvidas no movimento a buscar estratégias para solucioná-las. Em uma dessas estratégias, surge a questão de como solucionar o problema das crianças acampadas sem escola, o que fazer com elas? Isso aconteceu no primeiro acampamento realizado em Encruzilhada Natalino no ano de 1981, onde foi percebida a necessidade de ampliar a luta pela terra, buscando, também, a educação e a escola como direitos sociais que ampliam a cidadania. Dessa forma, o grande número de crianças presentes no acampamento exigiu do Movimento que se deixasse no passado a

concepção ingênua de que luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola. (CALDART; SCHWAAB, 1991, p. 86).

As tímidas iniciativas voltadas para a educação das crianças do acampamento de Encruzilhada Natalino se intensificaram quando passaram a ser organizados os primeiros assentamentos dos Sem-Terra no estado. As negociações com as autoridades municipais e estaduais para construção de escolas, após lento e doloroso processo, tiveram bons resultados. E em 1982, é autorizada a construção da primeira escola, ainda no acampamento Encruzilhada Natalino. A primeira escola começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, e foi legalizada em 1984 no Assentamento Nova Ronda Alta, no município de Ronda Alta/RS. A partir desse momento, começam as primeiras preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nessa nova realidade.

A questão da educação passou a ser olhada como alvo de luta por dois motivos: primeiro, por ser necessária, uma vez que as crianças são presenças que não se pode ignorar e, segundo, porque os assentados passaram a compreender que a escola é um direito de todos.

Diante desse contexto, surgiu em 1985 o I Congresso Nacional do MST, que, além de tratar temas sobre definições organizativas internas do MST, também debateu sobre educação. Foi no período forte da repressão política aos movimentos sociais e à luta pela terra de 1989 até 1994 que ocorreram fecundos avanços organizativos do MST e de elaboração pedagógica. Em 1987, foi criado o Setor de Educação em um encontro no Espírito Santo que reuniu representantes de sete estados brasileiros. Esse encontro formulou algumas questões como: “O que queremos com as escolas de assentamentos?”, “Como fazer a escola que queremos?” (STÉDILE, 1997, p. 228). Há necessidade de renovar a escola que já existe, é necessária outra escola que transmita outro saber. Uma educação como

[...] parte e parcela de uma cultura socialista de normas, valores e relações capazes de romper com os valores burgueses vigentes; uma vez que as escolas burguesas são essenciais para a dominação de uma classe sobre outra, as escolas proletárias deveriam refletir uma sociedade participativa, com base na massa, em que os professores que promoveriam esses valores e conhecimentos, estivessem a serviço do proletariado. (GRAMSCI apud CARNOY, 1987, p. 30).

Nesse contexto, a educação socialista fará parte de uma economia socializada, em que o político, o econômico e o social estarão juntos fazendo parte de um mesmo planejamento. A política econômica será social já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Sendo assim, a elaboração da Lei que vai direcionar os rumos da Educação de um país enfrentará outras situações que não serão as mesmas de uma sociedade capitalista.

Assim, pode-se dizer que o aspecto qualitativo da luta pela educação significa melhorar a qualidade de ensino de forma a entender as necessidades do campo. Essas questões nortearam as discussões sobre que proposta de educação a escola do campo teria que ter, porque até aquele momento as constituições não tinham proposto diretrizes para um ensino que permitisse ao aluno desenvolver a cultura do campo.

Nesse sentido, ocorreu, em julho de 1995, o Terceiro Congresso Nacional do MST, no qual elaboraram uma nova proposta de reforma agrária, necessariamente mais abrangente e mais complexa do que a simples distribuição da propriedade da terra. Para o MST, ficou claro que se não pode democratizar o conhecimento se não se tiver acesso à educação, apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão. Por isso, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra compreende que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e da educação. Também entende que só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração, e que só a escola também não é capaz de libertar o Sem-Terra da expropriação e do latifúndio. Então, enfatiza que a Reforma Agrária é a junção dessas duas conquistas, ter acesso a terra, à escola, ao conhecimento e à escolarização. (STÉDILE, 1994, 1997; CALDART, 1997, 2000, 2002).

Para haver transformação, o grande desafio é uma educação que seja massiva, envolvendo um trabalho de mobilização de crianças, jovens e adultos em um processo de escolarização. Não de qualquer escolarização, mas de uma educação que esteja organicamente vinculada aos movimentos sociais e lutas sociais e que seja sensível a essas realidades e as necessidades dos sujeitos sociais aí envolvidos.

1.2.2.1 Proposta de ensino *do e no* MST

Neste momento será apresentada resumidamente a proposta de educação *do e no* MST para as escolas de assentamentos e/ou acampamentos. É uma síntese de vários anos de trabalho coletivo, em que diversas práticas educacionais foram realizadas, tanto formal como informalmente. Ela é resultado de uma caminhada que apenas começou e está sendo trilhada progressivamente.

As escolas não só dos acampamentos e assentamentos devem ser locais de reflexão que possibilitem espaços para práticas democráticas, de formação de novos agentes sociais, capazes de transformar suas experiências no meio em que vivem com criatividade e espírito crítico inovador.

Para o MST, as escolas devem ser capazes de proporcionar a sustentação das necessidades intelectuais e sociais dos sujeitos emergentes e

emergidos do campo. Eles perguntam-se: *o que queremos com as escolas dos assentamentos?* A partir desse questionamento foram elaborados sete propósitos para a escola.

Primeiro, a escola deve ensinar a *ler, escrever e calcular a realidade*, o ensino deve ser extensão das diferentes situações de aprendizagem, às quais os alunos estão expostos diariamente. A realidade é o ponto de partida e a construção de novos conhecimentos se dará em função dessa realidade. Professores e alunos vivenciam juntos esse processo de conhecimento, como companheiros que objetivam os mesmos ideais.

Segundo, é preciso instruir pela *prática, ou seja, fazer* as atividades em sala de aula irem além do simples ouvir, copiar e calar. Devem ser momentos de experimentação e de participação de todos, em que se aprende fazendo e refazendo, projetando e aplicando soluções para as dificuldades encontradas no dia-a-dia, enfim, criando novas perspectivas de vida nos acampamentos e assentamentos.

Terceiro, deve-se educar para a *construção do novo*, que os valores construídos na base da sociedade capitalista, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação e outros, sejam substituídos por valores que proporcionem novas formas de se viver em sociedade, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo e a sensibilidade. A escola é o lugar privilegiado para se iniciar a vivência desses novos valores, porque se não forem vivenciados no cotidiano não serão incorporados como atitude de vida.

Quarto, preparar *tanto para o trabalho manual como o intelectual* significa superar o paradigma da velha hierarquia intelectual/manual, em que se supervaloriza os conhecimentos intelectuais, menosprezando os manuais. A preocupação do MST em equilibrar esses ensinamentos está em compreender que os conhecimentos intelectuais não fazem sentido sem a complementação prática, que somente os conhecimentos manuais podem oferecer e, assim, vice-versa. Não é possível construir, na concepção do MST, projetos de transformação social, mantendo a dicotomia intelectual/manual na base do movimento, sabendo-se que essa falsa separação foi criada, justamente para atender a um ideário social que não se pretende seguir nos acampamentos e assentamentos do Movimento.

Quinto, problematizar a *realidade local e geral* é criar parâmetros diferenciados para as escolas. O MST não pretende formar guetos de conhecimento,

em que somente se trabalham questões voltadas para o Movimento. Essa atitude estaria ferindo todos os ideais do MST, que se pretende inovador e revolucionário. O que as escolas do MST devem proporcionar aos seus alunos é um conjunto de conhecimentos amplos, que partam da realidade local, abrindo horizontes para a compreensão do mundo e da vida em suas diferentes facetas e contradições.

Sexto, gerar *sujeitos históricos* significa formar indivíduos situados e conscientes do seu papel de sujeitos participantes e ativos do percurso de construção histórica, uma história que vai sendo edificada por cada pessoa a partir de suas ações no cotidiano.

Por último, é preciso preocupação *com a pessoa integral*, os alunos devem ser tratados a partir da sua integridade, compreendendo todas as dimensões humanas necessárias para uma vida digna e feliz, como os aspectos psicológicos, físicos, sociais, espirituais, culturais. Cultivar nas crianças desde tenra idade o desenvolvimento integral dessas dimensões trará, no mínimo, adultos mais alegres e capazes de vencer com inteligência e criatividade os obstáculos da vida. (MST, 1993).

A partir dos objetivos da escola e a importância desta na formação de um indivíduo mais solidário e integrado a vida social, econômica e política de seu país, o grupo do setor pedagógico organizou princípios da Educação do/no MST. Estes foram pensados tendo como referencial as práticas e experiências que vinham sendo realizadas nas escolas dos acampamentos e assentamentos, em torno da construção de uma *escola diferente*.

As experiências foram sistematizadas e deram origem aos princípios filosóficos e pedagógicos. Dessa forma compoendo não só diretrizes de ação para as escolas dos acampamentos e dos assentamentos, mas também instigando uma reflexão sobre a política educacional, que promove a indústria da cultura, conforme a classe dominante, a favor dos interesses do capital.

Neste primeiro momento, serão abordados os cinco princípios filosóficos que norteiam a escola numa visão solidária e coletiva, compreendem a visão de mundo, os entendimentos relacionados aos seres humanos, à sociedade e à própria concepção de educação.

O primeiro princípio é *a educação para a transformação social*. O MST entende que a educação é o caminho possível para alcançar a transformação social, o horizonte almejado pelo Movimento, mas percebe, também, que não é qualquer

concepção de educação que pode levar a mudanças sociais. Por isso, o caráter da educação no Movimento deve ser,

[...] um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

Esse princípio concretizar-se-á através de algumas características que o dia-a-dia na vida dos acampados e assentados demonstrou. Precisa-se ter um compromisso com a educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta para o mundo, a ação, o novo, o trabalho e a cooperação. Mas, a grande preocupação foi sempre que não basta apontar o que deve ser feito, e sim como realizá-lo.

Segundo a proposta pedagógica do MST (1996), *educação de classe* é comprometida com o desenvolvimento das classes populares, na ótica da construção de um projeto político-social para estas. A *educação massiva* é a luta pelo direito universal à educação, resumindo-se em torno das seguintes palavras de ordem: “Toda criança na escola [...] aprendendo! Todos os jovens ao estudo! Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!” (MST, 1996, p. 6). A *educação organicamente vinculada ao movimento social* é compreendida quando a educação do Movimento poderá dar conta da necessidade de formar consciências voltadas para a mudança social.

Também a *educação aberta para o mundo* significa que essa educação não deve se restringir aos limites deste, ao contrário, deverá dar condições aos alunos de compreenderem a totalidade dos processos vividos nas diferentes sociedades mundiais, capacitando-os, dessa forma, a relacionarem a realidade local com a realidade mais ampla. Pretende-se uma educação *para ação* voltada para a superação da chamada *consciência crítica* isolada, que não realiza transformações práticas, para a *consciência organizativa*, definida como, “[...] aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Para isso, os processos pedagógicos precisam ser organizados de modo a privilegiar esta perspectiva da ação” (MST, 1996, p. 8). E ainda, deve haver a

valorização constante em qualquer estudo teórico (abstrato) da sua vinculação com a prática, compreendendo que teoria e prática são duas faces da mesma moeda. Educação *para o novo* implica a formação de novos valores voltados para a solidariedade, o social e o coletivo; novas formas de relacionamento entre as pessoas; novas maneiras de ver a vida e as situações cotidianas; enfim, estar aberto para aceitar o diferente, a mudança.

O segundo princípio filosófico aponta uma *educação para o trabalho e a cooperação*. Chama a atenção para o necessário vínculo que deve haver entre a educação e a escola com a realidade dos acampamentos e assentamentos. E qual é essa realidade? Uma realidade rural, de contradições, problemas, dúvidas, questionamentos, mas também nova, em construção. Nesse sentido, a educação deverá dar o respaldo necessário aos sujeitos, capacitando-os para a formação exigida no trabalho rural e para a reflexão consciente sobre suas ações nesta realidade, melhorando-a e fixando-se a ela.

Mas para isso, é fundamental a formação para a cooperação, porque sozinho ninguém é capaz de mudar nada. A cooperação é um dos aspectos mais importantes dentro do MST, pois é a única via, através da qual, poderão se concretizar os ideais do movimento.

O terceiro princípio filosófico sinaliza uma *educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana* – a educação *omnilateral*, voltada para a formação integral da pessoa humana, enquanto inserida num contexto social, onde atua. A *omnilateralidade* se contrapõe a *unilateralidade*, comumente desenvolvida na perspectiva tradicional de educação, na qual a pessoa é vista formada em partes estanques, trabalhadas de forma isoladas uma das outras. Por exemplo, o desenvolvimento de habilidades manuais desvinculadas das intelectuais, morais, políticas ou outras.

Em direção oposta, o MST (1996) destaca algumas das dimensões que julga ser fundamental no processo de *omnilateralidade*, como a formação político-ideológica, a formação organizativa, a formação técnico-profissional, a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas), formação cultural e estética, a formação afetiva e a formação religiosa.

O quarto princípio tem como parâmetros uma *educação com/para valores humanistas e socialistas*. A educação deverá auxiliar a superar antigos valores arraigados na cultura capitalista, por atitudes e comportamentos comprometidos com

o social e o humano, dessa forma, construindo novos sujeitos sociais, através da “[...] produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos” (MST, 1996, p. 9).

O quinto princípio vê a *educação como um processo permanente de formação/transformação humana*. O MST acredita que acima de qualquer processo de educação/formação deve estar a confiança no ser humano e na sua capacidade de transformação. A crença no vir a ser constante das pessoas dá credibilidade para os/as educadores/as realizarem nas escolas dos acampamentos e assentamentos, a educação para a perspectiva da formação/transformação.

Os estudos realizados pelo grupo de educação do MST, de acordo com as suas vivências, compreendem outros aspectos importantes no processo dos princípios filosóficos. (MST, 1996). Existem diferenças nas formas e ritmos das pessoas aprenderem novos conhecimentos. Decorrem desse fato, a importância e o valor dado aos aspectos metodológicos na proposta educacional, por exemplo, como educar/ensinar? Como se aprende? O que e como fazer? Por que fazer? Entre outros questionamentos que podem surgir.

A educação acontece na vivência daquilo que se está aprendendo, portanto, se a idéia é transformar ou criar novos comportamentos, atitudes, valores nos sujeitos, é necessário criar espaços para que as mudanças possam ser vividas ainda durante o aprendizado. O processo educacional deve ser planejado a partir de determinadas intenções ou objetivos. A afetividade e os sentimentos, além da inteligência e do pensamento, também devem estar presentes nos processos educacionais.

A seguir são apresentados os treze princípios pedagógicos, resultantes das observações realizadas pelo sem-terra, ao longo da sua trajetória pela conquista da terra. O MST entende que a questão pedagógica é a forma de realizar e pensar a educação, ou seja, a metodologia que deve ser utilizada para se concretizar os princípios filosóficos.

O primeiro princípio é a *relação entre prática e teoria*, segundo a qual as escolas devem romper com antigos dogmas que estabelecem o espaço escolar. “[...] as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais” (MST, 1996, p. 11). As escolas e/ou os cursos devem ser, “[...] lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração

teórica sejam consideradas práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda (sic!) e não na sua audiência passiva a aulas ou textos”. (MST, 1996, p. 11).

Para que esses procedimentos possam ocorrer em sala de aula com efetividade é fundamental que o currículo esteja estruturado para desenvolver esse trabalho, contemplando atividades e espaços onde os alunos possam ser desafiados constantemente a relacionar a teoria com suas vidas, com diferentes situações do movimento, com a realidade do município, do estado, do país e, inclusive, com a realidade mundial.

O desafio que esse princípio apresenta, no entanto, é metodológico, ou seja, “[...] como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade” (MST, 1996, p. 11). Não só o Movimento como diversos estudiosos da educação acreditam que através da compreensão da relação entre teoria e prática e da sua utilização nas escolas, os objetivos da educação no movimento sejam obtidos e, também, que o processo educacional passe a acontecer com mais entusiasmo, prazer e sentido.

O segundo princípio é *a combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação*, porque se percebe através dos processos educativos formais e informais que a produção do saber nem sempre é homogênea, linear, mas pode seguir diferentes determinações. Essas determinações foram traduzidas pelo MST como processos de ensino e processos de capacitação. As diferenças básicas entre um processo e outro são que:

a) no ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário, a ação antecede o conhecimento sobre ela; b) quem ensina é o EDUCADOR (seja uma professora, a escritora de um texto, os pais [...]); quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. [...] Na lógica da capacitação o que lhe cabe é colocar o educando em relação com a atividade objetivada, [...]. Isto quer dizer, provocar necessidades de aprendizagem; c) o ENSINO resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em saber. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou como temos preferido chamar, em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos). (MST, 1996, p. 12).

A inclusão dos processos de capacitação, além dos de ensino, na prática educacional das escolas do MST, aponta para importantes transformações na forma de pensar e compreender a educação/escola, implicando mudanças significativas nos objetivos das atividades de aprendizagem. Por exemplo, passam a ser incluídos, além dos conteúdos, metas de capacitação, ou seja, determinadas habilidades ou competências cognitivas, práticas, políticas e outras a serem desenvolvidas pelos alunos.

Terceiro, *a realidade como base da produção do conhecimento* significa que o fundamento do conhecimento é a realidade local, não é possível apreender e compreender a realidade local isolada do contexto maior. Dessa forma produz-se-á conhecimento para transformação social. Nesse sentido, é imprescindível a relação do conhecimento com a realidade em nível macro, que pode ser nacional ou internacional. Conseqüentemente deve acontecer a volta para a realidade restrita, com novo olhar, com novos dispositivos de interpretação e transformação.

Para facilitar a compreensão do enunciado – ter a realidade como base – e sua aplicação nos processos de ensino, o MST (1996) apresenta dois princípios metodológicos implícitos a ele. Um deles é a utilização do “método de ensino através de temas geradores” e o outro é “partir da realidade próxima [...] para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla” (p. 14). Quer dizer, retirar da realidade cotidiana dos alunos determinadas questões, em torno das quais serão realizadas diversas atividades, desenvolvendo conteúdos integrados de diferentes disciplinas. Dessa maneira, possibilita-se aos educandos/as fazer o percurso do particular ao geral, de uma disciplina para outra, buscando compreender a realidade local em relação à totalidade.

O quarto princípio são *conteúdos formativos socialmente úteis*. Esse princípio pedagógico chama atenção para um aspecto importante na proposta do MST, a questão dos conteúdos. Afinal, quais os conteúdos que devem ser contemplados nas escolas do Movimento? Como selecioná-los? A partir de quais critérios? Tentando responder a essas indagações, o MST (1996) afirma que a escolha dos conteúdos não é neutra, está sempre carregada de significados políticos, sociais, históricos, econômicos e outros. Nessa perspectiva, os conteúdos formativos socialmente úteis, propostos pelo MST nas suas escolas, dizem respeito ao princípio da justiça social, ou seja,

[...] selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/as cidadãs (sic!) da transformação social. (MST, 1996, p. 15).

O quinto princípio é a *educação para o trabalho e pelo trabalho*, pois depende dele o progresso e a continuidade do Movimento. A educação vinculada ao trabalho tem a importante função de formar trabalhadores comprometidos com as causas do movimento. Essa vinculação pode ser compreendida a partir de duas dimensões. (MST, 1996).

A primeira é a que liga a educação ao mundo do trabalho, partindo da idéia de que se deve abranger, além dos processos internos de trabalho nos acampamentos e assentamentos, os aspectos gerais que dizem respeito à complexidade crescente dos processos produtivos da sociedade em geral. Com isso, pretende-se que os educandos conheçam e discutam algumas das diversas formas que o trabalho assume na sociedade, suas relações e diferenças com a forma de trabalho que o MST tenta implementar nos acampamentos e assentamentos.

Dessa forma, o MST (1996) aponta alguns objetivos pedagógicos que devem compor e auxiliar a relação entre educação e mundo do trabalho, como, por exemplo, o amor pelo trabalho, principalmente o trabalho no meio rural; a igual valorização do trabalho manual e intelectual; possibilitar, através da escola, espaço para discutir e tentar resolver os problemas que os alunos enfrentam nas atividades que exercem no acampamento e/ou assentamento no dia-a-dia. Essa reflexão oportuniza melhor qualificação para as atividades, rompendo com a visão tradicional de escola que não admite incorporar a realidade dos alunos aos processos pedagógicos; capacitar os alunos para ocuparem os postos de trabalho que estão sendo criados no interior das lutas e conquistas do MST.

A segunda dimensão é o trabalho como método pedagógico, ou seja, a vinculação do estudo ao trabalho enquanto instrumento facilitador e auxiliar na obtenção dos objetivos da proposta educacional do Movimento. Nesse sentido, o trabalho poderá provocar diferentes situações de aprendizagem, tais como relacionar teoria e prática; criar diferentes objetos para a capacitação; produzir

novos conhecimentos sobre a realidade; criar espaços para o exercício da cooperação e da democracia, do relacionamento entre as pessoas, da busca de novos valores e atitudes; cultivar a participação nas lutas e a formação da consciência de classe nos envolvidos.

O sexto princípio pedagógico é o *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*. O vínculo entre educação e política está na base de qualquer procedimento educativo realizado no MST, nas escolas, nos cursos de formação, nas assembléias, nas reuniões, nas ocupações, nas caminhadas, entre outros. Entende-se que “[...] a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social” (MST, 1996, p. 16).

Entretanto, esse vínculo não se dá apenas teorizando ou discutindo sobre política, mas trabalhando e praticando a política com os alunos, nos espaços da escola e fora dela. Isso ocorrerá de várias formas, entre elas, não aceitando situações de injustiça e indignidade humana, como se fossem procedimentos naturais na sociedade; proporcionando, nas escolas, estudos voltados para a formação político-ideológica, através do aprofundamento crítico e problematizador de questões da história e da economia política, questões da realidade dos acampamentos e assentamentos, da participação em diferentes manifestações, enfim, na luta pela construção de uma nova realidade social; participando das lutas sociais de outras entidades e categorias, demonstrando solidariedade de classe; lutando pelos direitos de ser criança, estudante, mulher, homem, trabalhador/a rural, cidadão/ã etc.; observando sempre a coerência entre o discurso político e a prática política nas várias situações da vida; sendo um militante, comprometendo-se com o movimento em sua totalidade.

O sétimo princípio é o *vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*, entendidos como produção, distribuição e comercialização de bens e serviços imprescindíveis à vida em sociedade. Significa trazer para dentro das escolas diferentes práticas pedagógicas, nas quais os processos econômicos possam ser vivenciados pelos alunos. Essas vivências podem ocorrer em todas as séries, idades e cursos desde que devidamente adaptadas.

As práticas devem vincular os processos educativos aos econômicos, desde o reconhecimento pelos alunos do funcionamento do mercado, através de levantamento de preços até o estabelecimento de relações mais diretas. Por

exemplo, a organização pelos próprios educandos de processos de produção de bens ou serviços que podem ser vendidos para terceiros, gerando algum tipo de renda ou apenas utilizados por outras pessoas.

Certamente, as vivências práticas de diferentes processos econômicos possibilitarão aos alunos compreender com maior clareza a importância da economia para suas vidas, mas não somente da economia capitalista, geradora de exploração, dominação e exclusão, à qual estão habituados, mas da experimentação de outros tipos de relações econômicas voltadas para a formação de consciências sociais, coletivas e humanas.

O oitavo princípio é o *vínculo orgânico entre educação e cultura*. Baseia-se principalmente na compreensão do papel da educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural das pessoas que pertencem ao Movimento. Esse papel da educação deve ir além do resgate da cultura popular, construir progressivamente a *cultura da mudança*, tendo “[...] o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte.” (1996, p. 19).

Nesse sentido, a escola deve ser um local onde se produz e socializa a cultura,

seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto no capitalismo; pelo acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, pelo enfrentamento dos conflitos culturais que aparecem no dia-a-dia do nosso movimento (MST, 1996, p. 19).

Percebe-se, na verdade, que esse princípio está diluído implicitamente na proposta de educação, pois a cultura é entendida como produção das pessoas, dos grupos, das sociedades, representando as suas vidas, seus sonhos. É exatamente o que se pretende efetivar como prática nas escolas do MST, provocando também um repensar na escola urbana.

O nono princípio é a *gestão democrática da escola* e deve ser vivido pelos alunos em diferentes espaços, onde se possibilita a participação de todos com o

objetivo de construir conjuntamente a formação pela e para democracia social.

O grupo de estudo sobre educação do Movimento dos Sem-Terra (1996) apresenta dois fundamentos para que a gestão democrática se efetive *na* educação. A gestão da escola, além de contar com a participação dos educadores e alunos, deve ter a participação da comunidade assentada ou acampada, relacionando-se com as demais escolas do Movimento e com o material formulado e divulgado pelo MST. Todos os envolvidos na gestão democrática da escola devem participar com respeito e companheirismo, na direção política, nos planejamentos gerais e específicos dos processos pedagógicos, nas tomadas de decisões, na execução e avaliação dessas decisões, enfim, no funcionamento da escola.

O décimo princípio é a *auto-organização dos estudantes*. Ele vem consolidar o anterior, no sentido de que a auto-organização dos alunos representa uma dimensão da gestão democrática na escola. Os educadores são desafiados a se organizarem autonomamente para discutirem os aspectos relacionados com o coletivo escolar. A auto-organização dos alunos é um espaço educativo, em que eles estão aprendendo a ser, ou seja, construindo coletivamente a formação do caráter.

Nessa direção, foram discutidos pelo movimento alguns aprendizados que podem ocorrer a partir da prática de auto-organização dos alunos.

A capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado; a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora; o exercício da crítica e da auto-crítica; a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado; a atitude de humildade mas também de autoconfiança e de ousadia; o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns; a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos. (MST, 1996, p. 20).

Para que os aprendizados acima citados realmente aconteçam, é necessário que os espaços para a auto-organização sejam adaptados conforme a realidade do entorno da escola. O importante é que em todas as escolas do MST a prática da auto-organização seja efetivamente incorporada nos processos educativos.

O décimo primeiro princípio é a *criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores*. O MST entende que as funções dos princípios da sua proposta somente serão alcançadas, se no interior das escolas o trabalho for realizado coletivamente e acrescenta: “Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo” (MST, 1996, p. 21). Até porque, a própria organização da proposta do Movimento é resultado da construção coletiva e da cooperação de diversas pessoas, entre elas, professores, pais, alunos, coordenadores do MST etc., portanto sua utilização exige necessariamente trabalho coletivo.

Os coletivos pedagógicos podem ser: equipes ou núcleos de educação, nos quais um grupo de pessoas se reúne para discutir e refletir sobre os processos educativos em andamento nas escolas dos acampamentos e assentamentos; coletivos de professoras e professores das escolas, que se encontram para estudar, planejar e avaliar conjuntamente as práticas que estão realizando; e também podem ser equipes que se organizam para coordenar pedagogicamente cursos ou eventos formativos realizados pelo MST, ou então, para fazer o acompanhamento pedagógico da auto-organização dos alunos.

O trabalho coletivo, na verdade, edifica permanentemente a própria autoformação, pois a reflexão, o estudo, as discussões proporcionam momentos privilegiados de crescimento individual e coletivo. E, ainda, qualifica a vida, alimentando os sonhos, a criatividade, a vontade de mudar, a ousadia.

O décimo segundo princípio é a *atitude e habilidades de pesquisa*. O MST chama atenção para o processo investigativo inerente à educação. Isso significa que o professor é inevitavelmente um investigador, mas essa pesquisa não pode ser realizada intuitivamente, ela deve ser assumida intencionalmente como postura de trabalho, de vida, de ação, de metodologia de ensino. Essa postura não se adquire ao acaso, mas através de habilidades e competências que devem ser apreendidas, exercitadas e incorporadas, por exemplo, a curiosidade; a relação entre diferentes idéias; o gosto pelo conhecimento histórico da realidade; o hábito de perguntar, formular hipóteses e fazer registros escritos; a exposição de idéias no grupo; entre outras. A investigação ou pesquisa é entendida, nesse contexto, como

[...] esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo

(cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim ou quando e como já foi diferente, com que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para superá-lo [...] pesquisa tem a ver com análise da realidade. [...] um método de analisar a realidade. (MST, 1996, p. 21).

O último dos princípios pedagógicos é a *combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais*. O MST pretende mostrar, através dessa idéia, que ao enfatizar o coletivo na sua proposta de educação, não está negligenciando a dimensão individual, mas, sim, considerando a pessoa inserida num contexto histórico e social, rico de relações interpessoais, intersubjetivas, interinstitucionais.

As práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas ao longo dos anos nas escolas do MST, baseadas nos pensamentos de Paulo Freire, servem como experiências para demonstrar que “[...] ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho” (MST, 1996, p. 22). Com isso, está se reafirmando que o processo educativo acontece verdadeiramente e de forma mais consistente, quando no coletivo, porque *o coletivo educa o coletivo*. Nesse contexto, a relação entre os educadores é fundamental. O professor deverá ser sensível o suficiente para observar cada aluno, a partir da sua individualidade em relação ao grupo, de forma a não cair no paternalismo, justamente, a relação contrária ao coletivo, impedindo o crescimento do grupo de alunos enquanto coletividade.

1.2.3 Educação do campo

A educação, enquanto formação e escolarização que habilita para o trabalho e, portanto, para a integração na sociedade capitalista, não tem sido elemento determinante tanto na maneira pela qual o homem insere-se nas relações sociais como na conquista e manutenção de sua identidade social. Isso faz com que se busquem elementos sobre a educação do campo, a partir dos debates e dos pesquisadores que desenvolvem trabalho nessa área.

É de fundamental importância que os educadores do campo tenham uma relação mais profunda da realidade cultural, histórica e geográfica da comunidade rural onde está inserida a escola, pois “[...] a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês” (THERRIEN, 1993, p. 8).

A escola cumprirá o papel que a sociedade dela espera, se realmente ajudar as crianças e jovens a desencadear seu processo de desenvolvimento integral, processo este que começa na interpretação da realidade imediata, no despertar da curiosidade e o interesse pelo processo ensino-aprendizagem. O ensino do meio rural deverá priorizar conteúdos que abordem temas relacionados à realidade local, para tanto é imprescindível que a escola, dentro de uma visão interdisciplinar, busque conhecer não só a realidade local como também revelar que o conhecimento pode ser compartilhado, objetivando o crescimento local e o trabalho coletivo.

A luta por uma escola do campo desencadeada nas últimas décadas do século XX surge em conjunto com a luta pela terra e a questão agrária, buscando não só a transformação do meio rural brasileiro como também novas reflexões com relação à posse da terra no contexto da Reforma Agrária. Caldart aponta que a educação no campo precisa

ampliar o conceito de educação; acabar com o analfabetismo no campo; democratizar o acesso à escola; desenvolver uma nova proposta pedagógica para as escolas do meio rural; rever os currículos (conteúdos e metodologia de formação profissional) e educar para a produção e para a cooperação. (1995, p. 78).

Para acompanhar essa realidade, o professor precisa identificar-se como um agente da comunidade. Segundo Cunha (1991, p. 169), “[...] é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva, é uma realidade que se faz no cotidiano.”

A instituição escolar *no* e *do* campo, dentro do contexto da educação nacional, deve merecer uma atenção especial, tendo em vista as particularidades que a envolvem, bem como a sua dinâmica peculiar; considerando que o universo

rural possui “leis” próprias na conjugação do trabalho e da produção, além da coexistência de valores culturais e de competências específicas dos seus membros. A urgência de uma política educacional voltada para a sociedade rural com base num conjunto de experiências deve fundamentar-se nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos vivenciarem a democracia, a justiça social e o acesso aos meios de instrução e de formação do ser humano. (LEITE, 1999).

Elaborar uma educação do campo não é dicotomizá-lo, e sim trabalhar com as suas especificidades. O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, à medida que elas forem sendo trabalhadas, há a tendência de superar as diferenças entre o campo e a cidade, extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do tipo de estrutura social capitalista vigente. O Ensino Rural

[...] é a combinação entre estudo e trabalho, quer na ou através da escola os alunos desde as primeiras séries devem realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil como forma de complementar a educação de sua personalidade, combinado com o ensino da sala de aula. (CALDART, 1995, p. 8).

A preocupação apontada pelos camponeses demonstra uma reflexão no ato de planejar um ensino voltado para o meio rural, porque “[...] a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês” (TERRIEN, 1993, p. 8). Uma estrutura curricular para o ensino rural vai muito mais além do que simplesmente elaborar legislações. Desde os anos 30, elas sempre foram pensadas no papel, esbarrando na prática, porque têm no seu bojo determinações que não vêm ao encontro das expectativas do homem do campo. Elas têm provocado ao longo dos anos estudos e pesquisas para elucidar as reais condições de precariedades por que vêm passando as escolas rurais. (CALAZANS; TERRIEN; DAMASCENO, 1993).

A escola do campo deve criar alternativas para que as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade por um projeto político-pedagógico que estimule o conhecimento administrativo e organizacional com “[...] exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao meio rural como a agricultura, a administração, a contabilidade e outros” (MORISSAWA, 2001, p. 241).

No atual contexto, a educação que interessa aos trabalhadores e trabalhadoras do campo continua sendo a educação emancipatória. Ela se expressa pela capacidade de articulação da formação humana, com os problemas concretos da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com o movimento de organização e de luta na busca da sua própria humanização. Os movimentos organizados do campo sabem que essa realidade só será possível com a transformação da direção do desenvolvimento brasileiro e a construção de outro projeto para o Brasil, a Educação Popular (EP). (PALUDO, 2001).

Um projeto popular para o Brasil é necessário e remete a uma questão polêmica: por que tem que ser popular? Em primeiro lugar, porque defende a construção de metas pela sociedade, ao contrário dos neo-liberais que são hostis a projetos, porque defendem um Estado mínimo e querem que o mesmo cuide do funcionamento das regras. Segundo, porque os movimentos sociais entendem o projeto popular como aquele que vai organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura. (FUNDEP, 1994; BENJAMIN; CALDART, 2000).

O projeto é necessário, porque diante da crise social e econômica que vive o Brasil, ele precisa não só de alterações na política e na economia como também de um projeto de desenvolvimento do campo. Essas alterações estariam fundamentadas em cinco princípios organizadores de um projeto popular para o Brasil, como a soberania, a solidariedade, o desenvolvimento, a sustentabilidade e a democracia popular.

Alterar o sistema de poder é transferir esses recursos e instituições a outros grupos sociais, significa democratizá-los. Então, o que significa democratizar para que haja uma reorganização da sociedade, a fim de retirá-la da crise social, política e econômica em que se encontra? Significa democratizar a terra, a riqueza, a informação e a cultura.

Na construção do novo homem e da nova mulher, é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes da sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreado. O que torna necessário que as práticas educativas cultivem o sentimento de indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana, incentivem o companheirismo e a solidariedade entre as pessoas e não deixem apagar a capacidade de sonharem com a construção de uma nova sociedade. Para comentar sobre a concepção de educação popular

mencionam-se as contribuições de Freire (1978, 1987, 1994, 1997, 1999), FUNDEP (1994), Arroyo e Fernandes (1999), Benjamin e Caldart (2000), Paludo (2001) e Ribeiro (2001).

A Educação Popular como uma prática política que se insere dentro de um projeto de transformação social tem a clara intencionalidade de preparar os jovens e as crianças para que se assumam como sujeitos de transformação; compreende que seu vínculo de classe é que permite o alargamento do seu horizonte, porque a remete para a construção de um novo projeto de humanidade. Isso porque o movimento de resistência e luta das classes populares é para além das próprias contradições vivenciadas, anuncia e constrói novos parâmetros de um projeto civilizatório efetivamente humano com novas relações econômicas, políticas, culturais e humanas.

Também tem o papel de realizar a mediação entre o sujeito e o mundo; tem a ver com mobilização e organização popular para o exercício do poder que a luta popular vai conquistando com o processo histórico no qual o ser humano produzindo o mundo, se reproduz. Ela implica conscientização e ação, entendidas como o esforço das classes populares em retomar seu destino histórico, a produção de suas vidas e a sua cultura em suas próprias mãos.

A EP compreende que a formação humana se concretiza no desenvolvimento humano e que este, por sua vez, além do desenvolvimento cultural e psicológico, necessita do desenvolvimento social, este último compreendido como construção das condições para a reprodução do material da vida. O desenvolvimento humano, portanto, é resultante da articulação e interação entre desenvolvimento psicológico, cultural e social.

A educação/a escola não é o sujeito central da transformação, mas a transformação não acontece sem a educação/escola. À educação popular no campo cabe inserir-se no processo já existente do movimento organizado *no* e *do* campo que luta pela construção de um modelo alternativo de desenvolvimento rural. Teorizar e praticar uma pedagogia enraizada na vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e junto com eles constituir-se num constante exercício reflexivo de busca de caminhos, trabalhando um projeto educativo contextualizado, que produza junto com os educandos, o ensino e a pesquisa relevantes para a intervenção na realidade.

No cotidiano da escola, a educação popular sabe que as grandes questões estruturais produzem a exclusão da escola, mas a força popular pode destruir o processo excludente da escola e estabelecer uma nova forma de relação com a comunidade. Essa nova forma é criar novos jeitos e formas de educar, construir uma nova concepção de currículo, produzir conhecimento inovador, ousar nas formas de avaliação, praticar a gestão democrática e instituir a prática do trabalho cooperativo. (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Entende-se que a melhor forma de fazer-se é desenvolvendo experiências educativas alternativas que, mediadas pela reflexão, sirvam como laboratórios do seu próprio aprimoramento e contribuam na disputa de hegemonia, para a consolidação dessa concepção e práticas educativas.

Em síntese, enraizada na vida do campo, tal educação deve ser política e ideológica, na medida em que se vincula a um projeto de futuro e preocupa-se em discutir as possibilidades de sua efetivação. É intelectual, uma vez que se preocupa em construir referenciais conceituais, que permitam aos indivíduos e grupos coletivos seguirem em frente de forma autônoma. A técnica é voltada para a produção, não porque profissionaliza, mas porque procura dar a compreensão dos processos de trabalho hoje em curso, articulados com aprendizagens específicas que possibilitem, por meio do trabalho, a reprodução material digna da vida e a construção de alternativas. A EP carrega no seu bojo valores, porque procura formar sujeitos que busquem construir e humanizar as relações com seus semelhantes e com a natureza.

Sendo assim, a Escola Pública idealizada pelos movimentos sociais do campo voltado ao Projeto Popular de desenvolvimento rural centra-se em princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos baseiam-se na transformação social, cooperação, educação de classe, valorização do indivíduo e formação da sociedade por meio de valores humanistas e socialistas. Os pedagógicos buscam relacionar teoria e prática, combinar métodos de ensino e de capacitação, educar para o trabalho, vincular educação e cultura, incentivar a auto-organização dos estudantes, gerir democraticamente as escolas, criar coletivos pedagógicos, incentivar atividades de pesquisa e associar interesses coletivos e individuais. (CALDART, 1995, 2000).

A partir desses princípios foi delineada a proposta pedagógica que tem como finalidade promover a

[...] participação da comunidade e das organizações populares na gestão da escola; combinação entre estudo e trabalho; ensino voltado à realidade do meio rural e seus desafios; escola como centro de desenvolvimento cultural; escola como centro de educação ambiental e vivência ecológica; revelações pedagógicas intencionais à evolução do caráter e ao desenvolvimento individual de cada aluno; criação de coletivos pedagógicos; estímulo à auto – organização dos alunos; a escola como espaço da *educação do sonho* (reacender a chama da utopia). (CALDART, 1995, p. 2).

A concepção de educação popular, além de se preocupar em formar os jovens trabalhadores para o trabalho produtivo e para a vivência de novas relações, também se pretende compreender mais profundamente como acontecem os processos de formação humana. A tentativa de identificar em cada circunstância histórica quem são os principais personagens da cena pedagógica, quem são afinal os sujeitos educativos tem sido uma das constantes na história da educação e das teorias pedagógicas. (SAVIANI, 1984; CALDART, 2000).

Dessa forma, a Escola pública para o meio rural deve

desenvolver um projeto popular que reconstitua a escola pública como um espaço legítimo de educação de qualidade para o conjunto da população brasileira, tem sido uma bandeira de luta de uma boa parcela da sociedade organizada. Especialmente de uma parte significativa dos trabalhadores, em permanente confronto com a política oficial de desmantelamento do sistema público de ensino e de exclusão escolar de uma grande maioria da população. (CALDART, 1995, p. 1).

Portanto, o educador, nesse processo, é fundamental, porque só fará esse tipo de educação à medida que se engajar, junto com seus alunos, na luta pela construção de um projeto popular para o Brasil.

1.2.3.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002

A redemocratização do país levou à elaboração de uma nova constituição. Esta encaminha uma legislação moderna, que mais tarde foi homologada, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. O grande marco dos movimentos sociais do campo através da sua organização foi desencadear na política pública brasileira um novo olhar pedagógico para o campo, precisando marcar a inclusão do debate sobre a educação básica *no*⁶ e *do*⁷ campo.

As diretrizes são uma proposta construída a partir de um processo da *práxis*, termo referenciado por Paulo Freire em diversas obras. O período de 1979 a 1984 marca o início da retomada pela luta pela terra no Brasil, através de ocupações e de acampamentos realizados especialmente nos estados do RS, SC, PR, SP e MS, culminando na fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em janeiro de 1984.

O campo da educação foi avançando e, no final de 1996, o Coletivo Nacional do Setor de Educação/MST decidiu pela criação de Comissões específicas em todos os estados que tinham regionais do MST. Na trajetória dos debates e das conclusões, a tarefa da educação assumiu dois caminhos para buscar uma política social, que é a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. Dando continuidade na tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática do meio rural, em 1997, ocorreu o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Nesse encontro, começaram a se materializar as idéias que vinham sendo debatidas e experienciadas desde 1987, mas que passaram a ser articuladas a partir de 1998.

O debate nos encontros e nas conferências pela proposta pedagógica emitiu um novo olhar sobre o campo, pois se passou a exigir políticas públicas e

⁶ “O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

⁷ “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

usar expressões como *campo e educação básica*⁸. Essas políticas públicas devem garantir o direito à educação e a uma educação que seja *no e do* campo, visto que a relação organizativa da luta pela terra estava ligada de tal forma à educação que ambas se reforçam no processo da reforma agrária. (KOLLING et al, 2002).

Preferiu-se a expressão *campo* em vez de rural, porque remete a uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Quando se discutir *a educação do campo*, estar-se-á tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas ou indígenas. Já *a educação rural* traz nas suas origens uma política educacional elaborada pela classe dominante, configurando uma educação voltada para as necessidades do mercado. (KOLLING et al, 2002).

A *educação básica* do campo significa a luta popular pela ampliação da escola pública, desde a educação infantil (de zero a seis anos), embora a legislação atual garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental. Por isso, começa a ser incorporada na cultura do campo a idéia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio.

Diante desse contexto, a sociedade brasileira, através de seus segmentos organizados do campo, procura reagir à falta de um plano educacional que leve em consideração as especificidades do campo. Assim, passa a lutar pela ampliação dos direitos sociais, a escola pública, o direito de se tornar cidadão e de viver como ser civilizado. (ANDRADE, 1997).

Os trabalhadores sem-terra, que vêm reivindicando a sua condição de cidadão, exigindo mudanças qualitativas em suas vidas, como ressalta Martins (1993 apud ANDRADE, 1997, p. 244), “[...] querem a reformulação das relações sociais e ampliação dos direitos sociais”. Dentre esses direitos está o da educação escolar, sendo pensada como um dos instrumentos mais relevantes para a formação do trabalhador da terra respeitado com direitos iguais a todo e qualquer cidadão.

Buscando aprofundar esse ponto de vista, os sem-terra continuaram aprofundando o diálogo com os outros movimentos sociais do campo e as experiências inovadoras que estavam acontecendo no interior das comunidades rurais para formularem os princípios de uma escola voltada ao Projeto Popular de

⁸ Termos que passaram a ser emitidos pelos movimentos organizados do campo. (CALDART, 1995, 2000).

Desenvolvimento Rural. Esses princípios filosóficos e pedagógicos ficaram embasados na *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998.

A trajetória dos movimentos sociais do campo por uma educação demonstra pelas suas experiências que não há como se pensar em escola sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios. As lutas empreendidas através de encontros, seminários, congressos e caminhadas estaduais e nacionais levaram os movimentos a terem um reconhecimento não só pelo meio acadêmico como também pela sociedade civil e pelos políticos.

No movimento por uma Lei que estabelecesse diretrizes educacionais para o campo, “[...] hão de se entender finalidades e objetivos da educação, desde os políticos e cívicos até os pedagógicos e didáticos: são as diretrizes da política educacional, seja exercida por quem quer que o faça, em iniciativa pública ou privada.” (SILVA, 1998, p. 13).

A estrutura escolar era construída com base na Legislação maior, a LDB, esta por sua vez, estabelecia um modelo único de PE, indiretamente privilegiava a realidade urbana. Com relação às emergências do campo recomendavam *adaptar* as escolas, os currículos, os conteúdos, os calendários. Através do termo *adaptação* supõe-se que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado. Segundo Arroyo, “[...] pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva” (1999, p. 30).

O espaço conquistado pelos movimentos sociais do campo na Constituição de 1988 foi assegurado nos artigos 208 e 210. Inspira o artigo 28 da LDB nº 9.394/96 que estabelece: na oferta da 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III) adequação à natureza do trabalho na zona rural. (KOLLING; CALDART; CERIOLI, 2002, p. 73).

Propor medidas de *adequação* da escola à vida do campo é reconhecer a identidade do campo, uma cultura que é própria do grande processo civilizatório que passou pelo campo e que se está perdendo. Para Arroyo (1999, p. 30), adequação é

[...] quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação, percebemos o quanto os valores do campo fazem parte da história. [...] é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação.

Portanto, sistematizando *adequação* pode-se arrolar o que exige esse termo num projeto político-pedagógico. Uma das preocupações são conteúdos curriculares que abordem temas que estejam de acordo com as reais necessidades e interesses dos alunos da área rural. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina deve levar em consideração o conhecimento que se tem produzido em cada área, que eles, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos da humanidade e, de outro, tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos para a transformação social. (CALDART, 1995, 2000).

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) ocorreu devido à relatora da CEB estabelecer uma grande aliança com os movimentos sociais do campo e as demais experiências que estavam em desenvolvimento no país. Ouvidos os movimentos diretamente, individualmente ou coletivamente em audiências públicas, as contribuições foram sistematizadas, originando o parecer e as diretrizes. Em dezembro de 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela CEB/CNE e, posteriormente, encaminhadas para o Ministério de Educação e Cultura (MEC). Essas diretrizes foram homologadas, mas não divulgadas. A divulgação ocorreu em 3 de abril de 2002, quando elas foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 1 e regulamentadas por quinze artigos. (KOLING et al, 2002).

Os cinco elementos essenciais para que a escola do campo cumpra seu papel de inserção cidadã da população rural na definição dos rumos da sociedade brasileira, baseados pela Resolução nº 1, são regularizados pelos artigos 4º e 5º - que orientam a proposta pedagógica e organização curricular; o artigo 7º - que trata da organização do sistema de ensino e estrutura escolar; os artigos 8º e 9º - que falam da gestão escolar participativa e valor das parcerias; os artigos 12 e 13 – os quais enfocam a formação inicial e continuada dos professores; e os artigos 14 e 15 – os quais abordam o financiamento da educação nas escolas do campo. (ANEXO A).

Portanto, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo são um caminho que se abre para a construção de uma política pública social/educacional, porque além de ser uma conquista dos movimentos sociais do campo também foram capazes de redirecionar o campo das forças sociais capitalistas e interferir nas instituições públicas federais, estaduais e municipais. Dessa forma, a iniciativa de construir uma proposta de educação para o campo ocorreu devido às pressões, às ações empreendidas pelos movimentos sociais do campo, isto é, o exercício da cidadania por parte das massas populares. (FALEIROS, 1995; DEMO, 1996; BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

As Diretrizes também são entendidas como uma política educacional, porque à medida que a terra foi sendo conquistada pelos movimentos sociais do campo, o MST percebeu a dimensão do desafio que representava a educação nos assentamentos. Visto que no avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano. Fernandes (2002, p. 91) acrescenta que

[...] é um novo passo de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados.

Ao se educar pessoas em um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, deve-se educar para a transformação, ou seja, ajudar a construir pessoas capazes de articular teoria com prática e prática com teoria. Supera-se,

historicamente, aquela visão de que a escola é apenas o lugar de conhecimentos teóricos que depois fora dela é que serão aplicados na prática. A prática social dos/das estudantes deve ser a base do seu processo formativo, a matéria-prima e o objetivo da Educação que se faz.

2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

2.1 Localização e características da área pesquisada

A origem do nome de Pedras Altas vem da própria região, devido às pedras existentes a uns três quilômetros da localidade. Em meados do século XIX, a região já era conhecida como *Coxilha das Pedras Altas*. Essa denominação foi encontrada em cartas escritas à sua família, por um oficial *Farrapo* que estava acampado na localidade com as forças de Bento Gonçalves. Essa correspondência foi publicada em um almanaque editado em Porto Alegre no final do século.

A filha do Dr. Joaquim Francisco de Assis Brasil, Joaquina de Assis Brasil, em depoimento prestado ao historiador Antônio Dias Vargas, no dia 16 de fevereiro de 1969, declarou o seguinte:

Os engenheiros da estrada de ferro, à procura de local adequado para instalação dos trilhos, descobriram duas pedras enormes, uma apoiada sobre a outra, com altura aproximada de cinco metros. Admirados com a obra da natureza, fizeram um esboço do achado, ao qual deram o nome de Pedras Altas.⁹

Esse fato, segundo Joaquina, originou o nome da estação férrea. O início da povoação do lugar foi proporcionado pelo comendador Manoel Faustino D'Ávila, dono da estância *Vista Alegre*, hoje denominada *São Manoel*, que em 1898 doou os terrenos de sua propriedade, situada na margem oeste de uma das

⁹ Pedras Altas. Disponível em: <<http://wikimapia.org/9697513/pt/Pedras-Altas>> Acesso em: 10 de novembro de 2008.

estradas de acesso à estação férrea, atual Rua Visconde de Mauá, a ex-agregados e amigos.

O local de Pedras Altas era uma estação ferroviária que pertencia ao município de Cacimbinhas. Esta foi criada em 02 de maio de 1878 e instalada em 24 de fevereiro de 1879. Pertencia a duas das maiores fazendas dessa região.

O município de Pedras Altas pertencia primeiramente a Herval e, posteriormente, a Pinheiro Machado. Emancipou-se de Pinheiro Machado em 16 de abril de 1996. Possui uma área de extensão de 1.381 km e 4.5000 habitantes. Conta com uma área comercial com 27 estabelecimentos, 9 no ramo industrial. Além disso, tem 409 propriedades rurais. Sua economia baseia-se na agropecuária com milho, soja e arroz. Predominantemente, bovino e ovino são as principais riquezas do município.



FIGURA 1 – Localização geográfica de Pedras Altas
Fonte: Prefeitura Municipal de Pedras Altas.

A comunidade rural está sendo organizada para a produção e comercialização de carne de cordeiros. A produção ovina local é de especial qualidade e sabor inigualável. Um dos problemas enfrentados pelo município é a má condição das estradas municipais, que muitas vezes prejudicam o escoamento da produção.

O espaço agropecuário é dividido em quatro assentamentos de reforma agrária, o Santa Inês, Regina, Lago Azul e o Glória, que pertencem à luta pela terra impulsionada pelos movimentos sociais, como o MST, motivados pela ampla revisão do papel da agricultura familiar, dada a sua geração de emprego, de renda e seu potencial para a redução da pobreza rural.

A formação educacional conta com duas escolas estaduais e nove municipais.

2.2 Área de estudo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola localiza-se no município de Pedras Altas, no 4º Distrito de São Diogo de Pedras Altas/RS, em um assentamento de reforma agrária. Seus alunos todos são do assentamento. Desenvolve o ensino fundamental do pré a oitava série. Funciona em tempo integral dois dias e meio por semana para currículo por atividade e de 5ª a 8ª série. A escola funciona com turmas de 1ª a 8ª série, tem um corpo administrativo de nove professores, dois funcionários, uma merendeira, um serviços gerais e um total de sessenta e quatro alunos.

O assentamento chegou ao município de Herval em 23 de fevereiro de 1996, após um ano e um mês de acampamento. É composto por cento e duas famílias. Para uma melhor organização, é dividido em três bolsões, compondo-se em média de trinta a trinta e quatro famílias cada um.

Ainda morando em baixo da lona preta, dois professores assentados deram início à caracterização da escola. Juntaram uns bancos e cadeiras embaixo de árvores e começaram a desenvolver aulas de 1ª a 4ª série. Mais tarde conseguiram passar para dentro da casa, conhecida como sede do assentamento, tornando-se este o local da escola até os dias atuais.

O ensino médio é realizado no município de Herval. “Os alunos que continuam seus estudos precisam ficar durante a semana na cidade e quando conseguem carona vêm para o assentamento no final de semana, porque fica muito dispendioso mantê-los estudando fora de casa”, disse uma mãe assentada.

Em 2000, o distrito de Pedras Altas se emancipou de Pinheiro Machado e a área do assentamento passou a fazer parte do novo município. Alguns assentados comentam que “muito pouco melhorou a pressão com relação aos assentados, continuou quase que a mesma coisa.” Perguntados por que falavam assim, disseram

um deputado que atende ao MST teve aqui e disse que tem como fazer uma emenda e conseguir uma verba para comprar um caminhão para transportar o leite, para nós não ter que terceirizar o frete e o prefeito não assina para vir a verba, porque o dinheiro só vem pela prefeitura. (Assentado A).

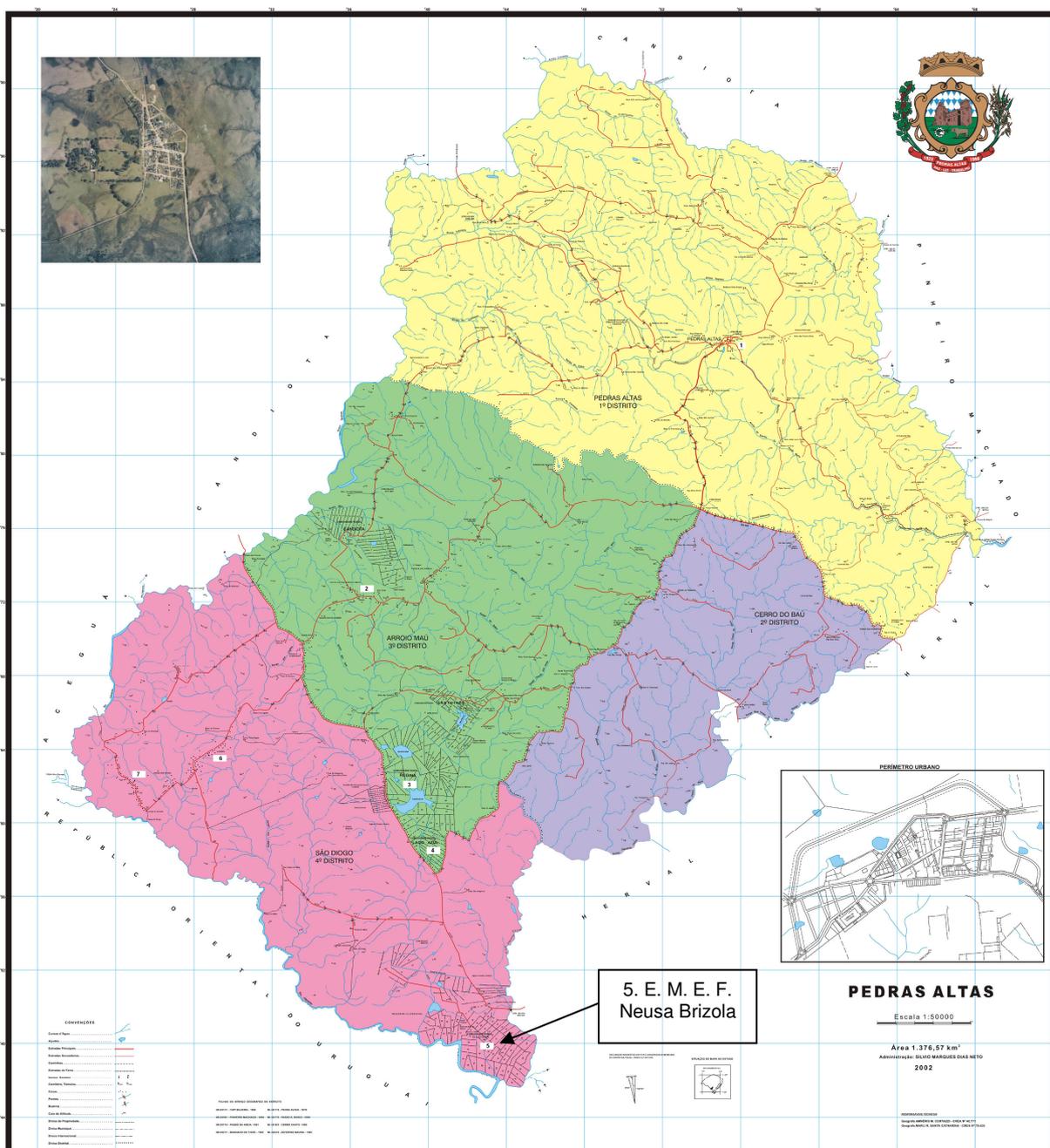


FIGURA 2 – Localização geográfica das escolas do município de Pedras Altas

- 1 – E. M. E. F. Assis Brasil
 - 2 – E. M. E. F. Eunil Elias dos Santos
 - 3 – E. M. E. F. Érico Veríssimo
 - 4 – E. M. E. F. Lago Azul
 - 5 – E. M. E. F. Neusa Brizola
 - 6 – E. M. E. F. Clodomiro Mendes
 - 7 – E. M. E. F. Abelina Madruga
- Fonte: Prefeitura Municipal de Pedras Altas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Desde o início da humanidade, o homem mostrou-se preocupado em conhecer a realidade. “[...] as tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução” (MINAYO, 1994, p. 9). A partir do seu interesse, ele buscou novas descobertas que facilitassem seu modo de vida, por isso passou a pesquisar a natureza, seu grupo e a relação entre ambos. Mas, ao mesmo tempo, enfrentou o modelo da racionalidade que preside a ciência moderna, constituindo-se na revolução científica do século XVI, desenvolvida nos séculos seguintes, basicamente, no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes.

Apesar de o campo científico ter a sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. O grande debate que se acirrou foi sobre a cientificidade das ciências sociais em comparação às ciências da natureza, e pode dizer-se que ele, ainda, não está concluído. (MINAYO, 1998). Existem pontos distintos que distinguem as Ciências Sociais das Naturais, como o objeto das Ciências Sociais, que é *histórico*. (DEMO, 1981). Significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas, “Que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado” (MINAYO, 1998, p. 20).

Apesar do grande avanço da ciência moderna e do progresso material atingido por muitas sociedades, o homem não conseguiu exterminar as desigualdades sociais e os sofrimentos humanos deles decorrentes. O que se tem visto, muito pelo contrário, é a ciência e a tecnologia funcionando como instrumento

do poder dominante, aliada da opressão e responsável pelo imenso fosso das desigualdades sociais. Durante muito tempo, a prática de pesquisar seguiu o modelo positivista que, do ponto de vista filosófico, está muito relacionado com o modo de entender a natureza do saber e do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa surge na contraposição de alguns autores a esse modelo. Ela pressupõe a teorização do tema pesquisado, isto é, relaciona dinamicamente a teoria e a prática.

A investigação desenvolveu-se num mecanismo formal através do pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e constitui-se no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Essa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito faz com que a pesquisa social torne-se qualitativa e indispensável na realização de projetos populares. Segundo Lênin (apud MINAYO, 1998, p. 21), “[...] a realidade social só se apreende por aproximação é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela”. A denominação qualitativa usada nas ciências sociais, além de não pretender desprestigiar a contribuição dos dados quantitativos para elucidar os qualitativos, também tem contribuído com a pesquisa social em diversos aspectos. O estudo de construtos importantes, como criatividade e pensamento crítico, que, por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes de ser mais extensamente investigados, é um tópico que tem recebido atenção especial na literatura educacional, pois o uso de dados qualitativos permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural; aproveita os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Por último, ela vem sendo muito utilizada na educação, porque se serve das técnicas da observação participante e das entrevistas para descrever e analisar o que se passa no dia-a-dia das escolas.

Dessa forma, para conhecer e compreender mais de perto a escola, sua história, sua dinâmica social, o dia-a-dia da prática escolar e a interação com o assentamento, desenvolveu-se uma pesquisa participante, visando a uma relação dialética e a abordagem qualitativa. Essa prática vem sendo desenvolvida por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais populares, desde entre os anos de 1960 e 1980, conforme alguns estudiosos que pontuam uma data do surgimento da pesquisa-participante na América Latina. (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Tendo em vista a preocupação com uma análise situada no cotidiano escolar de uma escola, a pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso. Este veio a facilitar a compreensão da realidade, porque se pesquisou um caso particular, tomado como unidade significativa do todo sem perder de vista as relações sócio-econômicas e políticas da sociedade mais ampla. Também demonstrou de forma fidedigna como ocorre a vivência do grupo pesquisado, através de dados quantitativos e qualitativos, que se complementam e interagem dinamicamente.

A coleta de dados começou no segundo semestre de 2006. Nesse período, foram realizadas três observações e entrevistas participantes (ANEXO B) com a direção da regional de Herval (divisão organizativa do MST, à qual os assentamentos de Pedras Altas pertencem), assentados e a diretora A da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola de Pedras Altas. No ano de 2007, foram feitas seis visitas, continuaram as observações, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com pais do assentamento, assentados, a direção da escola – representada pelo diretor B. Além disso, houve o contato com o projeto político-pedagógico da escola, a grade curricular e outros documentos administrativos. Em 2008, ocorreram mais duas observações e entrevistas no assentamento e uma com o poder público municipal, a secretária de educação.

Utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: leitura de estudos já realizados sobre o assunto, a fim de familiarizar-se com o conteúdo e as categorias a serem trabalhadas durante a elaboração do instrumental de coleta de dados; visita à escola, a fim de conhecer a estrutura, como a direção, professores, funcionários e alunos, a área a ser pesquisada - o assentamento e as famílias. O instrumento utilizado para coleta de dados nessa investigação é aquele comumente usado na pesquisa educacional com um enfoque mais qualitativo, que são as entrevistas semi-estruturadas (ANEXO B), informações baseadas no discurso livre do entrevistado, das observações e a análise documental. Ocasionalmente ocorreram *conversas informais* que, à medida que permitiram o devido registro, foram consideradas na análise de dados. O entrevistador precisa ter uma atenção flutuante, ou seja,

[...] estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de

ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

As entrevistas e as observações proporcionaram condições de compreender o cotidiano escolar e as relações pedagógicas quanto à participação, à democracia, à solidariedade e à cidadania entre a escola e o assentamento. Os locais e as situações observadas envolveram a direção da escola, sala de aula, sala dos professores, secretaria da escola, biblioteca, serviço de orientação pedagógica, serviço de supervisão escolar e apresentações de trabalhos orientados pelo Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) no encontro de encerramento do segundo semestre de 2008, coordenado também pelo SICREDI. As entrevistas foram realizadas com o mesmo propósito das observações, seguiram um roteiro pré-organizado, sofrendo direcionamento conforme o cotidiano da escola. Na análise documental, trabalhou-se com o regimento escolar, projeto político-pedagógico da escola, planos de estudos, organização do conselho de classe, normas de avaliação, estatuto do Círculo de Pais e Mestres e do Conselho Escolar, atas de registros de atividades escolares, registros de aula e arquivos de história da escola.

A seguir elaborou-se um instrumental da coleta de dados das informações obtidas e da documentação existente sobre o assunto e das visitas realizadas à área de pesquisa. Após a organização de todo o material, ele foi dividido em partes. Elas foram relacionadas e foi procurado identificar nele tendências e padrões relevantes com as categorias de análise. Embora seja impossível estabelecer limites precisos entre cada uma das categorias, uma vez que elas se sobrepõem de maneira orgânica no cotidiano escolar. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Mesmo assim, as *categorias de análise* foram levantadas a partir da organização inicial dos dados, da consolidação sistemática do quadro teórico e do afunilamento do foco inicial de interesse. Entretanto, em vista da temática eleita, a metodologia escolhida e os referenciais teóricos, as categorias se mostraram evidentes: educação, participação e democracia.

Para melhor compreender as entrevistas, a descrição das observações e os documentos, fez-se um cruzamento dos dados, que possibilitou compreender as experiências dos assentados e da comunidade escolar em torno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola de Pedras Altas, ampliando, dessa forma, a

compreensão de que a educação é ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura. É o conjunto de processos formadores, passando pelo trabalho, família, escola, pelo movimento social e toda educação escolar, vinculando o mundo do trabalho e a prática social.

Após a interpretação e análise dos dados, estes deram elementos para elaborar o relatório final, considerando que a escola é um centro de desenvolvimento cultural. Também é local das manifestações dos grupos sociais, do desenvolvimento integral das pessoas, da construção de novos valores que são apontados no dia-a-dia da luta popular através das experiências sociais e alternativas de auto-sustentação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2006, foram apresentados aos assentados e a direção da escola os objetivos da pesquisa. Os assentados foram receptivos ao estudo, já a direção demonstrou receio quanto à pesquisa, comentando que: “A secretaria do município não admite qualquer aproximação de pessoas que não sejam ligadas à escola ou à secretaria da educação.” (Diretora A). Conversou-se pelo lado de fora da escola com a direção, porque não foi permitida a entrada sem autorização. Segundo a diretora, “Seria muito difícil conseguir a autorização, porque o prefeito e a secretária de educação não permitem que nenhuma pessoa entre na escola se não pertence à equipe administrativa do município, mesmo tratando-se de pesquisa.” Mesmo não podendo entrar na escola, a diretora conversou bastante tempo no alpendre. Nesse diálogo, ela passou dados interessantes que deram subsídios para a pesquisa. Também mostrou os documentos da escola em suas mãos e comentou sobre eles.

No ano de 2007, foi possível reunir dois grupos de assentados para entrevistá-los, sendo que compareceram em média trinta pessoas entre pais e mães. Percebe-se que o baixo número de participantes deve-se ao fato de que a educação não está entre suas primeiras prioridades, porque, ainda, há muita carência de estrutura para que o assentamento funcione como um articulador no aumento de renda familiar através da produção, garantindo a sobrevivência. Também não se observa entre os coordenadores da regional de Herval uma defesa mais contundente sobre o ensino desenvolvido na escola e como articular com a esfera municipal a proposta de educação empreendida pelos estudos que o MST desenvolve desde 1987. Não fica claro se os componentes da regional estão acompanhando o processo de educação para o campo desencadeado pelos movimentos sociais organizados do campo.

Perguntados se conheciam algum material sobre educação rural/educação do campo, responderam: “Não sabemos de nada”. Quanto ao funcionamento da escola, disseram: “Está bom, tem transporte escolar na porta.” Ainda, acrescentaram: “Não tivemos muito tempo na escola, porque era muito distante das nossas casas e não tínhamos a facilidade do transporte escolar, que tem hoje”. (Assentado B).

À medida que foi sendo exposto que o MST junto com os movimentos sociais do campo organizou uma proposta de educação para o campo, eles comentaram: “Não conhecemos, mas a escola não iria trabalhar, porque a Diretora é do lado deles, mandada por eles, o pessoal do prefeito.” Ainda acrescentaram que: “Os diretores sempre foram do lado do prefeito, porque eles são funcionários da prefeitura, que nós (os assentados) não podemos estar falando muito ou contrariando, porque é pior, aí mesmo que eles vêm para cima”. Indagados sobre o que isso significava, uns ficaram se olhando, outros atravessaram os olhos e fizeram uma fisionomia de repúdio e permaneceram calados.

Isso demonstra mais uma vez o poder de uma educação orientada por uma política educacional que tem como pano de fundo o modo de produção capitalista. Ela neutraliza o ato de pensar, não dá o direito da autonomia aos assentados para fazerem uma leitura do que está no seu entorno. Por isso para o assentado, simplesmente o fato de não ter ele tido no seu tempo o transporte escolar e agora os seus filhos terem já é suficiente para tudo estar bem. Eles não sabem como trabalhar com uma análise conjuntural, percebendo que o objetivo de uma política social não é ser assistencialista, se o assentado ganhou algum direito que há muito tempo já lhe pertencia, não quer dizer que não possa buscar outros ganhos restringidos pelo capital.

Nesse contexto, Cruz (1996) alerta que esses tipos de atitudes dos assentados são viáveis, porque não se pode esquecer que eles foram e ainda são expropriados e explorados pela sociedade capitalista. Muitas vezes ainda conservam no seu interior as marcas que o capital organizou para sua desqualificação, porque eles são frutos de um sistema político e econômico capitalista que traz na sua base educacional uma formação para o trabalho, aligeirando o processo de marginalização capitalista. Não percebem que o seu comportamento continua sustentando o próprio sistema que os marginalizou.

Portanto, deve-se nessas condições buscar esforços de como desmistificar essas amarrações, a fim de que os assentados passem a ser vistos em toda a sua dimensão e compreendam o multidimensionamento do espaço social. Nessa perspectiva, ocorrerá a formação de um novo sujeito histórico e a elaboração das formas de organização social, das quais emergem os novos movimentos sociais.

As observações durante as visitas demonstram que os pais têm um receio muito grande de intervir com as questões da escola: “Já falamos muito, mas não adianta nada, a gente até gostaria de passar a nossa experiência, mas não abrem oportunidade.” (Mãe A). Um pai comenta: “Eu não admito que uma escola dentro de um assentamento não esteja trabalhando com a nossa cultura, nós temos que estar aceitando o que eles querem.” (Pai A).

Quando eles foram indagados se a coordenação do MST trabalha com a formação dos assentados, sobre como eles deveriam buscar não só um diálogo com a escola, o prefeito e a secretaria de educação, mas também como encaminhar propostas de educação que atendessem à realidade da vida do assentamento, disseram que

já ocorreu quando chegamos em 1996, mas não adiantou nada, só foi briga e mais brigas, cansou e tivemos que tocar em frente outras questões, como a da sobrevivência. O prefeito chega e determina e não resolve nada, a gente cansou. Cada um acabou tocando o seu lote conforme foi dando.

Prosseguindo a entrevista sobre o posicionamento das pessoas que compõem o assentamento, falaram que

desde a época que pertencíamos ao município de Herval, a pressão sempre foi muito grande e isso levou a alguns assentados, porque recebiam alguma ajuda da prefeitura de ficarem do lado do Prefeito. Quando se passou para Pedras Altas a coisa não mudou, porque o pensamento do outro prefeito tinha a mesma intenção da administração da prefeitura de Herval, de não estar de acordo com as necessidades do assentamento, e sim do que eles acham que tem que ser. Para conseguirem alguma coisa, passaram a atender o prefeito. (Assentados A e B).

As entrevistas foram realizadas ao ar livre, embaixo de uma árvore ou na parte lateral da casa, participavam pais e filhos, alunos da escola, atentos ao diálogo sobre como a educação de uma escola do campo deveria ser. Em um dado momento, uma adolescente, estudante da escola lembra que um professor comentou: “A gente não dá a educação que se deseja, tem que ser a que eles querem.” Indagada sobre quem eram eles, ela respondeu: “O prefeito e a secretária de educação”. (Aluna A).

Para melhor compreender o que eles vivenciam, um assentado exemplificou que,

quando os franceses tiveram aqui com o projeto da queijaria, o grupo de cinco componentes do assentamento ligados ao projeto que vinha sendo discutido com os franceses, a coordenação do assentamento e a regional do MST fomos lá conversar com o prefeito. A França daria a verba para montar a estrutura do maquinário, mas precisava de quem fizesse a planta do prédio. O prefeito disse que daria, mas a coordenação ficava com ele e seria localizada em outro local, escolhido por ele, que seria o assentamento *Regina*, e não o *Glória*. O grupo dos cinco assentados não aceitou a proposta e nem os franceses também, porque para os franceses o projeto deveria ser construído com a participação dos assentados. A coordenação regional do MST e os demais assentados do *Glória* não concordaram com a atitude dos cinco em não aceitarem a proposta do prefeito. (Assentado A).

Com relação a essa deliberação e outras, os próprios assentados argumentam que em município pequeno, as coisas não são como na cidade grande, aqui tudo é levado para o lado político-partidário.

O exercício do poder é um elemento complicador no contexto brasileiro, marcado fortemente pelo autoritarismo. Inicialmente, é preciso reconhecer a existência do poder, não querer negá-lo. É salutar resgatar a valiosa contribuição de Foucault (1985), quando aponta que o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos. Assim, a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício, a serviço de que e de quem se coloca.

Uma sociedade marcada por longos períodos de autoritarismo apresenta esses reflexos na escola. Grande parte das instituições escolares brasileiras ainda

reproduz e busca formas de perpetuação das relações antidemocráticas de poder que se estabeleceram na sociedade.

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas – são históricas, dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. A escola é uma construção política e social e como tal expressa e revela as formas de estruturação da sociedade. (FREIRE, 1987).

Ao mesmo tempo em que se buscou aprofundar o relacionamento com o assentamento Glória e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola, paralelamente ocorreu visita à secretária de educação. Questionada se conhecia as discussões que vêm ocorrendo desde a década de 1980 sobre a educação do campo e mais precisamente em 2002 com a homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, respondeu: “Não temos conhecimento sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002 e não acompanhamos nenhuma discussão sobre propostas de educação para o campo.” Com relação à formação acadêmica dos professores, ela expôs: “Alguns têm o magistério, outros fazem cursos a distância, como Pedagogia pela UNITINS/Tocantins e Ciências Sociais pela Universidade de Bagé.” Confirmou também: “Ninguém tem formação acadêmica para trabalhar com as questões do campo.” Ficou surpresa quando foi comentado que em Veranópolis acontece o Curso de Licenciatura para Educação do Campo/UNB. Ainda acrescentou que:

É muito difícil trabalhar com os professores, porque eles não aproveitam as oportunidades que se dá, como encontros, oficinas. Até reclamam que o município não dá estrutura, não é verdade. Tudo que é solicitado, o prefeito atende. Tivemos que parar com encontros mais frequentes, porque os professores vinham de fora e ficavam na volta e não participavam por inteiro do encontro. (Secretária de Educação).

Prosseguindo a entrevista, foi perguntado se o município desenvolve algum trabalho de formação continuada com os professores, a resposta foi a seguinte:

Sim, é realizado pelo SICREDI Fronteira Sul RS. É o programa *A União Faz a Vida*. Faz três anos que eles estão trabalhando com o município. Tem uma assessoria de comunicação regional e no município há uma professora encarregada do projeto, faz a ligação entre professores, secretaria de educação e o SICREDI. A coordenação regional tem uma pedagoga que traz e mostra aos professores como trabalhar com os alunos em sala de aula temas como cooperativismo, empreendedorismo.

Acrescentou que:

A instituição vem realizando um bom trabalho na formação dos docentes. São trabalhos que no futuro os alunos vão precisar, que é saber como trabalhar de forma cooperada, no coletivo. Dessa forma, o município, através da educação, vai desenvolvendo-se economicamente, porque as crianças já vão sendo preparados para saberem como serem empreendedores dos seus negócios.

Questionada se havia seqüência dos encontros, comentou que:

É feito com uma distância de quarenta e cinco dias. Depende da política educacional do município, porque às vezes a secretária de educação suspende. Se encontra dificuldades para que os encontros tenham uma freqüência. Não é muito fácil. Neste semestre os professores estão apresentando trabalhos realizados na escola de acordo com as técnicas apresentadas pela pedagoga do SICREDI, porque tem que haver um retorno. O professor precisa demonstrar que está trabalhando dentro das técnicas apresentadas pelo curso. Se não conseguiu fazer toda a técnica, mostra que está tentando. Também o encontro serve para tirar dúvidas, por exemplo, não consegui fazer, por quê? Isso leva o professor a praticar outras técnicas em sala de aula e observar como os alunos assimilam.

Também expôs que as escolas tanto urbanas como rurais tem um mesmo ensino e são de turno integral, “no município só tem uma educação, tanto para o urbano como para o rural, a educação não tem partido, ela é fora de partido. Não tem uma educação de um jeito para uns e de outra forma para outros.” Procurando conhecer como funcionava o tempo integral, a secretária de educação explicou que os alunos permanecem o dia todo na escola, com lanches pela manhã e tarde e às doze horas almoço. Segunda, quarta e sexta pela tarde freqüentam os alunos de 5^a

a 8ª série, e terça, quinta e sexta pela manhã, de 1ª a 4ª série. Questionada porque desse horário integral, ela expressou que:

Assim as crianças têm como compreender melhor a matéria, porque de manhã estudam as disciplinas que exigem mais atenção, como português, matemática, história, geografia, ciências. Os alunos aprendem melhor, porque estão despertos, ainda não estão cansados pelas atividades. À tarde ficam as disciplinas que não exigem concentração maior da memória, como educação artística, física é mais para descontrair, porque estão mais cansados, passaram a manhã envolvidos com trabalhos.

A educação integral pressupõe, dentre outras conquistas individuais do educando, sua transformação em sujeito capaz de transformar a sociedade e influir no processo histórico. Exige habilitação para o exercício da cidadania e, por conseqüência, para a construção da cidadania coletiva.

Cavaliere (1996) e Arroyo (1999) alertam sobre o *assistencialismo*, devido à precariedade das condições sociais em que vive a maioria da população brasileira, há uma grande variedade de propostas de como encaminhar a situação. De um lado, há os que consideram que o Estado deve oferecer programas assistenciais na área de educação, como, por exemplo, alimentação, médico-odontológico e necessidades que demandam o dia-a-dia do aluno. De outro, os que vêem o Estado como prestador dessa assistência, mas não através da escola, sob o risco dessas funções, que são vistas como supletivas, ampliam-se de tal forma que se deixe de cumprir a função primordial da escola, que é a pedagógica. (MIGNOT, 1988).

Precisa ocorrer uma avaliação quanto à questão assistencialista, porque os professores e a comunidade escolar não encontrarão em nenhum projeto educacional a afirmativa de que a proposta prioritária da escola é dar assistência e, posteriormente, conhecimentos. A suposição de que a prática tenha esse sentido dá-se através de estudos sobre o papel do Estado e das políticas neoliberais frente à educação. (CAVALIERI, 1996).

Não se deve confundir educação integral com a de tempo integral. A implantação de uma educação integral remete a um planejamento diversificado e coerente, apesar do tempo ampliado. A de tempo integral, na maioria dos casos, estica o horário por dois turnos, mas não se acrescentam formações que venham a somar nas necessidades do cotidiano do aluno. A escola cumpre a mesma carga

horária formal, de quatro horas pela legislação formal, só que de forma mais esticada. (PARO, 1988; CAVALIERI, 2002).

Também Paro (1988), Coelho e Cavaliere (2002) ressaltam o fato de que a escola por ter atividades diversificadas não garante a diversificação curricular, processo de dinâmica interna das relações conteúdo-forma, inerente às propostas de organização e seleção de conteúdos e de objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis. Precisa diversificar o currículo, este tem que estar diretamente relacionado a uma pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, remetendo a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento. Isso se dará pela pesquisa do próprio exercício contínuo do docente, evidenciando estratégias de ações educativas que propiciem relações conteúdo-forma mais adequadas ao ensino.

Dessa forma, os alunos não serão cada vez mais submetidos a um processo educacional solitário, porque quanto mais indivíduos são atingidos por tal processo educativo, tanto mais individualizada, isolada em ritmos temporais distintos ocorrerá a aprendizagem e não o ensino-aprendizagem.

Vê-se, então, que a preocupação da administração da secretaria de educação está relacionada com a aprovação, por isso demonstra um valor muito grande na escola de tempo/turno integral, porque pode estimular mais o aluno pela manhã a memorizar o que se estuda, a fim de obter um rendimento positivo. Cavaliere (2002) conclama que a escola não seja um instrumento para a superação das taxas de repetência. Informa que não deve ser feita essa aprovação como efeito de magia, de desejo ou para fins estatísticos. Essa questão deve ser entendida pelos membros da escola, que se o aluno não consegue aprender no período em que está na escola, o dia inteiro, em que outro tempo e espaço vai aprender? Sem essa compreensão, a proposta da escola de horário integral perde sentido. O objetivo pedagógico deve ter como pressuposto uma formação interdisciplinar, porque uma criança que permanece todo o dia na escola terá que proporcionar soluções para os seus problemas que são tipicamente escolares. Dessa forma, devem ser criadas condições para que essa escola cumpra o seu papel, desde os aspectos materiais até os pedagógicos, culturais e sociais.

Por isso, não se deve confundir educação integral com a de tempo integral para um planejamento diversificado e coerente com uma tentativa de

implantação da educação integral, apesar do tempo ampliado. (PARO, 1988; CAVALIERI, 2002).

Os diversos autores citados que hoje estudam a escola de tempo integral/educação integral ponderam que a escola de horário integral deve ser oferecida como uma opção para os alunos e seus pais e também para o exercício do magistério. Não deve ser introduzida em prejuízo à escola de horário parcial, ou crie-se uma rivalidade que não beneficia o sistema de ensino e inviabiliza, desde o nascedouro, a nova alternativa. Uma das regulamentações deveria ser tempo parcial e integral, podendo haver a escolha, porque há crianças que abandonam a escola para ajudar na renda familiar.

Diversos autores concordam com o fato de que para o tempo integral do aluno render benefícios, algumas condições devem ser satisfeitas, como: horário integral para o professor, para que seu trabalho possa ter continuidade, ao longo do dia, com a sua turma; tempo para o professor reunir-se com outros professores e pensarem juntos atividades integradas, além de sua atualização; atividades diversificadas para os alunos intercaladas às aulas do núcleo comum; tempo livre maior para as crianças, em que elas mesmas determinem suas atividades.

Então vem o grande questionamento da maioria dos pesquisadores. Estarão os profissionais convictos do que seja, sob pena de ser condenada ao fracasso, a educação integral em tempo integral? Estabelecerão relações entre concepções e possibilidades metodológicas de trabalho educativo? Dessa forma deixam entrever a dificuldade de alguns professores entenderem o que seja tempo integral na escola e, principalmente, perceber a relação que pode existir entre tempo e educação integral: que entendimento sobre tempo integral tem um docente que afirma ser a escola em que trabalha dessa natureza porque “é dividida em dois turnos”? Como explicar aquela relação, a partir da apresentação de um cronograma rígido de horários e tarefas a cumprir? Por que motivo, exatamente, os professores têm mais dificuldade em entender a função tempo-educação integrais em uma escola criada com essa finalidade?

Para isso é necessário que os professores estejam preparados para trabalharem com a realidade do tempo integral. Eles normalmente são capacitados nas suas formações acadêmicas para atuarem em quatro horas, mas é preciso que saibam como fazê-lo num horário corrido de sete horas, conciliado com a prática pedagógica. Deve haver capacitação para que os docentes correspondam a esses

programas educacionais renovadores. Para que essa proposta venha a atender às necessidades da população trabalhadora, ela precisa basear-se numa educação libertadora.

Para Cavalieri (1996), a escola com tempo integral não deve tratar apenas de um simples crescimento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser resignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

No entendimento de Hora e Coelho (2004), a educação integral, dentro de uma concepção crítico-emancipatória em educação, eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se em práticas que incluem os conhecimentos gerais, como a cultura, as artes, a saúde, os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica, crítica e emancipadora.

Nesse contexto, percebe-se que a escola desenvolve uma educação em que o tempo é marcado pelo detrimento da qualidade do ensino. Não há aprofundamento dos conhecimentos, e sim uma extensão das disciplinas pelos dois turnos. Isso se deve à compreensão que a secretaria de educação tem sobre as disciplinas, classificando-as como mais difíceis, pesadas, em que os alunos apresentam mais dificuldades, como português, matemática, ciências, as quais devem ser trabalhadas pela manhã; e as mais fáceis, leves, as que exigem menos do aluno, como artes, ensino religioso, educação física e outras à tarde. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se conteudista. (LIBÂNEO, 1985). Não há compreensão de que muitas vezes a dificuldade do aluno não está no tempo em que ele está na escola, e sim no significado que o conteúdo trabalhado tem para sua vida. Isso se percebe pela exposição da secretária de educação quando comentou sobre como a proposta de educação se desenvolvia nas escolas. Um dos encaminhamentos da própria secretaria era que “pela manhã é mais fácil de

memorizar, a memória está clara, já à tarde fica mais difícil de aprender, porque a cabeça está mais cansada.” A questão pode estar na metodologia adotada, na didática, nos recursos didáticos e a na relação escola e comunidade.

Conforme os estudos apresentados acima, não há uma preocupação com a educação integral, para que no horário da tarde sejam trabalhadas outras dimensões do ser humano, como, por exemplo, oficinas pedagógicas de arte, pintura, esporte, agricultura; atividades que integrem pais, alunos e escola através de suas experiências. Esse trabalho não deve ser realizado somente como apoio às dificuldades do aluno.

Na perspectiva de continuar os resultados e discussão da pesquisa, buscou-se compreender se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola atende à demanda dos filhos dos assentados. Utilizou-se como estratégia os princípios fundamentais de uma proposta pedagógica que vise a um projeto popular para o desenvolvimento rural. A proposta é uma síntese de vários anos de trabalho coletivo e está sendo trilhada progressivamente. Apesar de terem sido motivadores do início de uma história pela reforma agrária, o MST também foi o propulsor de um novo jeito de ser pensada a educação para o campo, sendo esta, mais tarde, uma reivindicação de todos os movimentos sociais organizados do campo.

Dentre os princípios fundamentais para que a escola pública atenda às especificidades do homem do campo, tem-se *a participação da comunidade e das organizações populares na tarefa da gestão da escola*. Entende-se que os pais

devem participar do planejamento, da realização e do controle da educação de seus filhos. E para que a participação seja real é preciso definir coletivamente as instâncias de gestão e as formas de participação. Uma iniciativa concreta neste sentido pode ser a criação dos chamados Conselhos Escolares, que passam a serem colegiados de gestão econômica, administrativa e pedagógica da escola, a partir de representação proporcional de todos os envolvidos no processo educativo, professores, alunos. (CALDART, 1995, p. 7).

A partir desse contexto, perguntou-se aos assentados se participavam da gestão da escola, eles responderam que:

Somos chamados na escola para buscar o boletim, alguma coisa que querem perguntar para os pais, mas já é uma coisa encomendada. Somos chamados quando a escola precisa de alguma assinatura para confirmar que o pai foi na escola, Não é uma participação, assim que a gente fale e depois vá adiante, ou então para convidar para alguma atividade festiva da escola que querem que nós participe. (Assentada/Mãe A).

Ao questionar-se um professor sobre como se dava a participação dele na gestão da escola, o mesmo disse que “não há participação na administração e nem no pedagógico, tudo já vem pronto da Secretaria Municipal de Educação. Tem que ser como eles mandam. O próprio diretor é cargo de confiança do prefeito.” (Professor A).

O planejamento, evidentemente, prevê uma consonância entre a escola e a sociedade para orientar a ação e alcançar determinados objetivos. Mais especificamente, estabelece um caminho que, a partir da realidade concreta do aluno, possa levá-lo a um processo de reflexão sobre o que já foi feito e buscar a melhoria de sua prática. Procura concretizar não só as etapas que estão no papel, mas avalia o que já conseguiu adquirir de conhecimento e o que ainda pode ser desenvolvido. Conforme Fleuri (1992, p. 26),

[...] para ser um processo pedagógico realmente participativo, as decisões quanto ao planejamento, à execução e avaliação das atividades deveriam ser tomadas em nível da turma de alunos com seus professores. Neste sentido, o trabalho das equipes e interequipes de professores seriam apenas subsidiários.

Embora a educação possa se constituir num fator de mudança e progresso, ela enfrenta, hoje, muitas adversidades, não só salariais, como também de precária formação geral dos professores. O descaso histórico dos governantes e o pessimismo generalizado completam um quadro pouco animador, pois nessas circunstâncias o planejamento poderia ser um recurso de organização muito eficaz para o conhecimento da situação real e para a tomada de decisão.

Muitos professores, ao contrário, não usam um momento sequer para apontar e colocar o que entendem que deva ser alterado conforme as necessidades. Alguns professores, em conversas informais, respondem que,

[...] a gente trabalha de acordo com o plano, com o currículo deles da secretaria de educação. As coordenadoras colocam que sempre que a gente puder trabalhe de acordo com a realidade da criança, procurar sempre adequar dentro daqueles conteúdos que a gente tem para desenvolver, mas o que a gente pode passar para a realidade se passa, por conta da gente vai mudando, vê o que tem mais interesse para eles e tenta falar, tipo assim uma leitura e interpretação. A gente procura pegar uma leitura que fale da realidade deles, que não vou falar de uma cidade, não vou falar da lua [...]. (Diretora A).

Nota-se que há um entendimento restrito sobre a importância do planejamento escolar e o que este pode representar para uma formação transformadora. Porque ao levar em consideração os problemas específicos dos alunos, a que se destinam suas necessidades concretas, seus interesses, o educador pode utilizar as experiências passadas dos alunos para desenvolver e modificar seus planos de ação presente e futuro. Na declaração do professor A, observa-se um encaminhamento para essa proposta. Ele comentou que um dos pontos de partida é

o que vem da Secretaria de educação, da listagem do conteúdo mínimo e adaptado. Aí, no primeiro dia de aula, eu converso com os alunos e vejo o interesse deles, o que eles gostariam de aprender, a partir também do questionamento do que eles entendem que é Português, para que vai servir o Português para eles, para tentar desenvolver isso aí.

Outro professor faz uma comentário sobre o planejamento da escola oferecer pouco espaço para acrescentar questões da realidade, que na maioria fica no nível da adaptação, dizendo:

vem prontinho. Isso aí eu acho errado, porque eu acho que a gente deveria fazer de acordo com a realidade deles e que deveria ter participação dos professores. E já conhece um pouco da realidade deles também, às vezes muita coisa é fora da realidade, muita coisa que a gente poderia trabalhar dentro da realidade dos alunos não se trabalha. (Professor B).

Mais importante do que o educador diz, é o que ele faz ou faz dizer, é levar o educando à responsabilidade, a não dependência e passividade, fazendo-o

engajar-se no seu trabalho, inserindo-o no processo histórico, da região, país e o mundo. O engajamento na sua aprendizagem vai levá-lo a uma incorporação da realidade assumida como sua, não se baseando na matéria transmitida pelo professor. Dessa forma, a educação será um trabalho cooperativo de grupos, de projetos, procurando descobrir juntos suas próprias conclusões.

Dentro dessa visão proposta pelo MST, o planejamento assume importância decisiva, pois é também através dele que se terá acesso à realidade dos assentados e das comunidades rurais. O planejamento educacional, nesse sentido, se constituirá com os educandos e a comunidade escolar, além da Secretaria Municipal e do corpo docente. Dessa forma os sujeitos do processo ensino-aprendizagem serão capazes de intervenção e transformação na sociedade.

No decorrer das entrevistas, foi perguntado se tanto os alunos como os pais participavam da escola: "... ah... eles são muito participativos. Sempre que a gente solicita a presença deles ou até ajuda material aqui para a escola, eles estão a nossa disposição..." (Diretor A). Na seqüência, entretanto, aparece a inconformidade com o distanciamento que as professoras se colocam entre escola e a situação histórica deles: "Nós já convidamos as professoras para participar de seminários do movimento, mas nunca participam" (Assentado/Pai A).

O planejamento poderia contemplar a discussão dos problemas do município, da escola, dos professores, das pessoas da comunidade, dos alunos, pois tudo isso se reflete na escola. Alguns desses problemas chegaram a emergir nas entrevistas. A precariedade da situação funcional dos professores é, talvez, a base mais frágil da escola rural. Uma das situações apontadas pelos assentados refere-se aos professores não serem da área rural ou da localidade.

A maioria vem de outras cidades. Então isso dificulta uma relação mais profunda entre o assentamento e os professores. Eles pouco sabem da nossa história. Muitos ficam pouco tempo, isso não faz que ocorra um entrosamento maior. (Assentado/Pai B).

Ainda com relação à questão dos professores não terem formação adequada para a escola do campo e outros o curso superior, os assentados comentam que

o município abre concurso para quem tem curso superior, na maioria das vezes, são aprovados profissionais de Pelotas ou de outra cidade qualquer. Quando são chamadas tem que irem para fora, não é concedido que embarquem no transporte escolar, tem que andarem de condução própria, ou achar como chegar até a escola. Às vezes não tem como voltarem para casa e são obrigadas a ficarem na escola até o final da semana no caso de for currículo e nas disciplinas de área dois ou três dias na escola. Isso leva os professores a pensarem se aceitam a nomeação. A maioria não fica e a prefeitura contrata professores do município. Esses professores têm formação de magistério ou ensino médio. (Professor C).

Em conversa informal com a diretora A, ela expôs que

[...] faz-se um plano com aqueles professores que estão no determinado ano letivo, mas no outro ano nem sempre são os mesmos. O professor que assume tem que aceitar a idéia do anterior. Como permanecem pouco tempo na mesma escola e durante a semana, dificulta a criação de um vínculo do educador com a comunidade. Poucas vezes há vínculo com assentamento e comunidade, A gente que trabalha no rural e assentamento sofre muitas mudanças, porque as dificuldades são muitas.

Os assentados ainda comentam que:

O município oferece um salário relativamente bom, isso chama muita atenção de professores de outras cidades virem fazer concurso em Pedras Altas. Isso é outro motivo para as escolas dos assentamentos terem professor que só vem para dar aula e não se importa de conviver com a realidade dos assentamentos - MST.

Isso faz com que se continue adaptando a realidade rural aos programas escolares. Não é proporcionado elaborar uma educação sintonizada ao processo histórico local, em que as experiências vividas servissem de alicerce para a avaliação e análise do que foi desenvolvido e pode ser reconstituído. Por isso, planejar democraticamente todo o processo pedagógico é uma meta que precisa ser muito trabalhada. Se isso não ocorrer, em nada contribuirá para uma práxis pedagógica produtiva, por isso precisa ocorrer *Combinação entre Estudo e Trabalho* – ensinar o mundo da vida, quer dizer, que

na ou através da escola, todos os alunos, desde as primeiras séries, devem ter a oportunidade de realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil, como forma de complementar a educação de sua personalidade e isso combinado com o ensino de sala de aula. (CALDART, 1995, p. 8).

A educação necessita ser visualizada, organizada e conduzida em sua historicidade por formas de racionalidade mais amplas e abrangentes, para que passem a captar o sentido de viver humano no mundo e as intencionalidades da emancipação de todos os indivíduos. Mas não pode limitar-se à descoberta de fatos e à aplicação de teorias, pois lhe cabe perceber os efeitos da experiência e as exigências teóricas em cada situação concreta. É com essa visão que o Assentado e Pai A comenta:

[...] olha, tem que ter uma grande mudança. Para isso nós já brigamos com o município, com o estado, para conseguir professores do movimento para nós, para melhorar o ensino para as crianças, formar professores do Movimento. Trabalha a cabeça das crianças de forma diferente. Que esse ensino básico que nós tinha quando era criança não dá mais, nós que hoje somos pais vemos que não dá mais, não servia para nós. Precisamos de uma mudança.

A comunicação em sala de aula não deve ser linear e nem mecânica, deve entrecruzar fluxos distintos em várias direções e conteúdos diferenciados. Entende-se como um micro-universo, penetrado pelos universos mais amplos da escola, da comunidade local, da sociedade que abrange o contexto sócio-cultural, através de um trabalho coletivo. Cada pessoa traz para o grupo a sua realidade individual, dinamizada pelo todo ou em parte pela situação grupal, incorporando algo mais à sua personalidade.

O projeto da escola pode ser construído a partir da realidade imediata e, dessa forma, constituir-se como um modo de inserção no mundo da vida. Um outro pai e assentado cobra essa interação. Ao comentar o conteúdo da escola, diz que

[...] não está de acordo com a nossa realidade. Devia de melhorar o conteúdo. São coisas que pouco resolvem para a criança. Eu acho que a criança tem que aprender coisas do dia-a-dia, que ela vive. O professor tem

que mudar a ideologia, para ensinar a criança que trabalha no campo. (Assentado/Pai B).

Essa alienação, e ao mesmo tempo cobrança da escola, é também colocada por outro assentado:

[...] a educação é fundamental para nós do movimento, mas não é suficiente, não atende à demanda [...] que nós temos. Eu tenho claro isso. A minha grande escola, além de ter estudado em escolas tradicionais, eu sempre digo isso com convicção, que foram os anos que eu estou dentro do movimento sem-terra, a maior escola que eu tive na minha vida, sem dúvida nenhuma. (Assentado C).

O Movimento percebeu o potencial da escola. Embora critique a estrutura do sistema de ensino, ele propõe o papel fundamental, que a escola tem com a formação do indivíduo para a vida:

[...] o movimento criou o setor de educação devido à soma de deficiências da educação. Na verdade, hoje, a população brasileira não reage contra o poder, porque não tem clareza das coisas. Se não tem clareza das coisas é porque não tem conhecimento, e quem deveria colocar para as pessoas, clarear isso, é a escola, certamente, a esse pessoal que não teve acesso a isso. (Assentado/Pai/Professor A).

A participação no mundo da vida, numa perspectiva popular, aparece como critério básico para a educação. Percebe-se que é necessário vincular a educação ao universo da ação histórica. Um dos assentados é mais incisivo. A escola, no pensamento dele, tem a ver com o processo histórico que, como acampados e assentados, eles vêm vivenciando. No entanto, essa

[...] é uma das dificuldades que nós temos na nossa (escola), no pessoal se envolver na luta pela reforma agrária. (...) (os professores) ainda estão despreparados para realmente o que nós precisamos (Assentado/Pai B).
[...] e (com) a escola de hoje da zona rural, do campo, o que a gente quer? Que venha um estudo, que o pessoal tenha uma preparação em conjunto com a realidade do aluno, que é o meio rural. (Assentado/Pai/Professor A).

A realidade do meio rural, evidentemente, não se esgota no próprio meio rural. Esses assentados cobram uma escola cuja inserção esteja na condição deles de trabalhadores e, ao mesmo tempo, camponeses. Essa identidade precisa ser preservada. E eles percebem o potencial da escola na construção dessa forma radical de inserção social e, por outro lado, lamentam que, na prática, a escola fique aquém disso.

A preocupação está em saber como aproveitar essa demanda de conhecimento que o filho do assentado e os colonos trazem consigo. A busca de perspectivas de trabalho escolar engajada na vida de trabalho já é tentada em algumas escolas. O diretor B diz:

[...] a gente sempre tenta fazer um trabalho, conversar com eles, inclusive nós estamos planejando de ter a nossa horta escolar, que as crianças tragam experiências deles de casa na agricultura e que possam aprender mais aqui na escola, tem até pessoas, técnicos agrícolas que já se puseram a nossa disposição para orientar o nosso trabalho, a partir do momento que a gente iniciar a horta.

As demandas, à medida que forem sensibilizando a sociedade e se transformando em ação, apontam um processo promissor de construção de uma nova escola rural. Vislumbra-se a possibilidade de superar os limites atuais. Um pai assim expressou: “[...] Bom, hoje, por exemplo, a escola nos assentamentos, [...] ela deixa a desejar pela maneira, hoje, que está sendo vista a educação em todo o país”. (Assentado). Os pais têm até certo receio quanto à marginalização da escola sobre seus filhos e ao mesmo tempo comentam que “[...] ajuda a desenvolver uma futura qualificação do homem do campo. Mas, fixá-lo na terra, acho que não. Acho que a idéia que se passa é de que a cidade é melhor, as novelas, filmes, tudo [...]”. (Assentado/Pai B).

Um assentado é mais positivo na sua colocação: “[...] uma das questões do êxodo rural também está na escola. Ela está comprometida nessa questão, quando ela não leva a uma profissionalização do aluno, ele vai preferir ir para a cidade.” (Assentado/Pai A).

A importância do projeto pedagógico da escola construído a partir da sua comunidade proporciona um crescimento para a formação da cidadania. A participação não se limitará em concordar ou não, mas levará os pais a aprenderem um novo processo de aprendizagem. Saber como posicionar-se, tendo como foco a expressão, indicando que a esperança do saber não é privilégio do professor, da direção, do secretário, que as pessoas da comunidade na sua vivência também constroem conhecimentos, que somados a outros conhecimentos vão levar as pessoas a se sentirem sujeitos da sua história.

A preocupação está em saber como aproveitar a demanda de conhecimento que o ser traz consigo, passando pelo conhecimento histórico da educação numa sociedade, da importância desta na formação do indivíduo como também do tipo de Estado que compõe a sociedade.

Dessa forma, o ensino deve estar voltado *à realidade do meio rural e seus desafios* – este tem a ver principalmente com *conteúdos, metodologia do ensino e processos de avaliação*.

Não só as propostas do MST como da educação em geral encaminhada pedagogicamente por outros pesquisadores enfatizam que os *conteúdos* sejam voltados às questões da vida prática ou ao conhecimento científico da realidade mais ampla. Chama-se atenção para o cuidado especial que se precisa ter com os livros didáticos, que, em sua grande maioria, são ultrapassados, alienados e pouco científicos.

Na entrevista com o Diretor A sobre o uso do livro didático, ele explicitou: “[...] recebemos do MEC, a gente doa para as crianças, só que a gente pensa em não se deter unicamente no livro, mas, às vezes nos escapa, nos baseamos no livro, porque temos dificuldades de trazer dados novos, ficamos longe da cidade.”

Uma escola popular, democrática, construtora do conhecimento não combina com a submissão ao livro didático, cujos conteúdos raramente correspondem à vivência, à realidade do educando do meio rural. Ao usar um único livro, o professor passa a trabalhar com uma redução do saber e estará transmitindo um conhecimento que não é seu. Mesmo a elaboração prática do professor, face à *autoridade do livro*, fica relegada a segundo plano. A insegurança quanto ao livro reflete-se na própria postura cognitiva do professor e na política que o município oferece para a comunidade, pois a secretaria de educação informa que

[...] a gente dá, incentiva os professores, oferece encontros, mas para todos os professores aqui não se trabalha coisas para o campo e outra para a cidade. Os livros são os mesmos, os que vêm do MEC. Nós oferecemos tudo que eles precisam para trabalhar. (Secretária).

O que se discute hoje é que a escola deve aprofundar conhecimento, mas não apenas um conhecimento livresco. Por conseguinte, o professor precisa estar sensibilizado para orientar o conhecimento escolar como conhecimento da realidade a partir da vida dos alunos e da comunidade. Este, aliás, é o ponto de vista defendido pelo MST, cujos objetivos fixados para as escolas que atendem aos assentamentos prevêem “mostrar a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade; mostrar os porquês das injustiças e desigualdades sociais; - repensar sociedade concitando os educandos a engajar-se nas lutas pelas transformações necessárias.” (MST, 1993, p. 5).

Através de uma educação renovada, o aluno poderá construir o seu conhecimento. O professor engajado nesse processo estará rompendo com os métodos tradicionais, realizando um trabalho para além, um ensino que vincula a educação e a sociedade. Essa forma de trabalho constituída pela “ação dialógica e centrada na problematização do conhecimento” (FREIRE, 1988, p. 58) ultrapassa qualitativamente o projeto pedagógico centrado na reprodução dos conhecimentos reduzidos e pretensamente universais veiculados pelos livros didáticos.

Em relação à *metodologia de ensino*, as propostas são as seguintes:

estudo a partir de temas geradores, como forma de tomar a realidade concreta como ponto de partida do ensino, de superar uma abordagem estanque e desatualizada dos conteúdos, e integrar as disciplinas em torno de uma problemática comum e, portanto, de tornar o ensino mais atraente e significativo para os alunos; relação prática – teoria - prática, garantindo pelos menos duas dimensões: que os alunos percebam o uso social dos conhecimentos apropriados e produzidos; ou seja, precisamos de um método escolar que ensine não só o DIZER, mas também o FAZER, nas várias dimensões da vida humana. (CALDART, 1995, p. 9).

Analisando as entrevistas com os assentados sobre a relação educador/educando e a proposta do Setor de Educação do MST, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem apresenta uma visão estática, isto é, de um lado

existe o professor que ensina, transmite informações, de outro situa-se o aluno, que deve escutar, esforçar-se para aprender e, na medida do possível, permanecer obediente e passivo. Os assentados são enfáticos em colocarem

que as crianças copiam a matéria do quadro e depois resolvem os exercícios. Eles trazem para casa o que professor pede para eles fazerem. Muito pouco o que o aluno tem é mostrado na escola. Com relação à prática muito pouco, nós pais é que ensinamos eles. A escola nem horta tem, o que ela traz de vivência da nossa cultura para que eles queiram continuar trabalhando no rural?

Essa prática faz lembrar as argumentações de Freire, quando ressalta que

[...] a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1988, p. 58).

A escola que atua dentro desse sistema geral reproduz essas mesmas relações estáticas: o professor manda e ensina; o aluno obedece, escuta e, se consegue, aprende. Na sala de aula, entretanto, os alunos não deixam de ser pessoas para se transformarem em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que nada entende, tal como um fichário ou uma gaveta.

Na realidade, numa relação não autoritária entre educador e educando, todos podem crescer, pois enquanto ensina o professor também aprende e enquanto aprende o aluno também ensina. O professor e os alunos estabelecem *cumplicidade* para realizar a aprendizagem. Tornam-se solidários nas tarefas das quais todos participam. A relação pedagógica, entendida como o vínculo dialógico que se estabelece entre professor, aluno e saber, é fundamental para um processo ensino-aprendizagem que se queira democrático e crítico.

O educador popular, em suas relações de maior aproximação com a realidade, deve descobrir as implicações do saber. Dessa maneira, poderá estabelecer os processos de crítica ao saber organizado nessa sociedade injusta e retomar os saberes populares como parte do projeto de poder alternativo. Dessa forma, a prática e a teoria pedagógica devem aplicar os conceitos ensinados à vida dos alunos, pois o sucesso do ensino depende da sintonia e da parceria entre a escola e a vida do aluno fora dela. O pensar e o fazer são igualmente importantes – a escola deve ser menos verbal e mais ativa: os alunos devem aprender a buscar, compreender e utilizar o conhecimento com autonomia.

Isso até certo ponto pode-se dizer que está ligado à forma como eles se expressam, colocando determinadas exigências sobre a escola, porque já possuem uma certa caminhada e têm claro o que querem com o retorno a terra; já conhecem criticamente a escola do seu tempo que já era assim. Nesse modelo é que foram excluídos. A escola não lhes esclareceu e mostrou como agir diante dos acontecimentos políticos e econômicos da época, a fim de não acentuar as desigualdades sociais que se sucederam até os dias de hoje.

[...] eu acho que nós temos que ter nossa educação de nossos filhos bem diferenciada da zona urbana, isso aqui que é que nossos filhos não estão recebendo. E nem escolas nenhuma estão recebendo um ensino assim. Mas a educação, aquela que é a base o fundamento básico para eles, já se criarem na cabeça com novo horizonte, isso aqui não tem [...]. (Assentado/Pai B) [...] se nossos filhos continuarem assim como estão, nós temos conseguindo e vamos sempre continuar ali produzindo mão-de-obra barata que é o que o governo quer [...] (Assentado/Pai A).

A alienação da escola da realidade rural se manifesta também na concepção romântica sobre o MST e na desilusão manifestada quando os sujeitos não se adaptam à visão idealista pré-conceitual. A Secretária de Educação expõe que “os assentados não são assim propriamente colonos sem-terra, são pessoas, que nem todos têm aquele espírito de pessoa rural, não têm noção de terra. Há alguns que produzem, outros não [...]”.

A organização e o diálogo entre os professores tende a surtir efeito similar no âmbito dos alunos. Há uma série de relações importantes na escola que não precisam ser monopolizadas pela equipe diretiva. Explicação de relação da

comunidade, práticas produtivas, jogos, estudo de relações familiares, articulações políticas dos assentamentos e outras comunidades rurais, além da organização disciplinar são questões coletivas e passíveis de ser organizadas coletivamente.

Quanto à didática preconizada, pretende-se a

participação coletiva, assegurando e provocando o direito dos alunos a terem voz e vez na sala de aula e no conjunto da escola. A DIDÁTICA a ser utilizada pelos professores deve ajudar os alunos a assumirem sua condição de sujeitos: que pensem, digam o que pensam, tomem posições, façam questionamentos, entre si com os professores, com os pais, com a comunidade. E a relação entre professores e alunos deve ter como base principal o COMPANHEIRISMO, no verdadeiro (e não paternalista) sentido desta palavra. (CALDART, 1995, p. 9).

A didática escolar cumpre funções de caráter educativo, político e científico a um só tempo. A integralização dessas funções torna a disciplina acadêmica algo mais complexo que a simples procura e implementação de procedimentos de ensino. É imperiosa e necessária a adoção de uma didática “que contextualize os fenômenos sócio-pedagógicos, com vistas a contribuir para uma prática educativa comprometida com uma nova ordem social.” (OGIBA, 1995, p. 242). Dessa forma, os conteúdos a serem transmitidos devem ser aqueles mais representativos, selecionados entre os bens culturais disponíveis em cada comunidade. (LIBÂNEO, 1985).

A flexibilidade – desde o planejamento didático, até sua consecução prática – deve estar presente na práxis do professor. Isso lhe permitirá tomar decisões de cunho pedagógico-didático em face de situações concretas e específicas em sala de aula e na comunidade escolar.

As entrevistas com os diretores A e B, alguns professores e até os próprios assentados mostram que essa flexibilidade não existe. Ela provém dos canais superiores, prefeito, secretária de educação e das parcerias. Tem-se com o SICREDI, eles possuem uma equipe com pedagoga que traz temas para serem desenvolvidos na escola. O aluno recebe o que deve ser ensinado. Ao contrário, Vasconcellos (2006) comenta que o educando deve ser visto como um ser concreto e histórico, síntese de múltiplas determinantes, produto de condições sociais e culturais, políticas e econômicas.

Em conversa com os filhos dos assentados, tanto aqueles que estão na escola como aqueles que já estão no ensino médio e curso superior, eles disseram que: “Nas aulas predomina a forma do aluno copiar o que está no livro, responder os exercícios e num outro momento realizar a correção do mesmo”. Não existe uma discussão sobre o significado daquele conteúdo, o porquê dele estar naquele momento sendo copiado. Daí poderia se fazer as perguntas: para que estudar? Para que ensinar?

O aluno não percebe a importância do conteúdo desenvolvido e o que ele pode trazer de novo para o seu cotidiano. Isso se pode dizer que tem muito a ver com a forma como é transmitido, ou seja, construído o conhecimento. “Aqui, para alfabetizar ainda é o método tradicional, silabação e a gente trabalha com o material comum, cartazes, alguma coisa assim.” (Professor B).

A visão do conhecimento corresponde apenas ao que está estipulado pelo programa preestabelecido, obedecendo a certa seqüência dos conteúdos inseridos nos livros didáticos ou nas folhas mimeografadas já contempladas pelo trabalho de outros tempos.

No meu ponto de vista [...] acho que são os mesmos conteúdos usados na cidade praticamente. Não tem assim que seja direcionado para o pessoal do campo, eu acho que não tem nada técnico, assim agrícola ou alguma coisa que eles vão utilizar depois. Não sei nas outras séries, mas na minha não (1ª série). (Professor B).

Admitindo que os indivíduos e grupos sociais constituam realidades diferentes, é inviável pretender que a construção do conhecimento se dê através de *modelos uniformes*.

O trabalho necessita ser construído a partir das condições sociais e econômicas em que o indivíduo vive, para que ele possa aproveitar a sua bagagem e juntar a ela novos conhecimentos e com isso ampliar cada vez mais as suas condições de interpretar e analisar o que lhe cerca. O crescimento do aluno se dá principalmente pelo contexto e envolvimento com as coisas e fenômenos de sua vivência. A construção do conhecimento fica prejudicada no modelo vigente em razão do aluno não ter participado do processo da elaboração dos conteúdos, como

também do processo de desenvolvimento dos mesmos, aparecendo não como um co-autor, e sim como um mero receptor.

Se, ao contrário, ele participar do processo da construção do conteúdo e também do desenvolvimento do mesmo, estará descobrindo que aquele conhecimento que está sendo mostrado foi desenvolvido a partir da sua realidade, das suas experiências de vida. Ele estará capacitado a transpor esses conhecimentos para sua vida e com isso estará beneficiando-se deles, percebendo a importância dos mesmos para o crescimento individual e para sua participação na sociedade. Mas, no diálogo com a secretária de educação do município, ela comenta que: “Na verdade se sabe que o currículo deveria ser montado com toda a equipe, com a comunidade participando, mas nós ainda estamos longe disso aí, não é? Eles ainda não têm consciência (pais)”. Fica mais contundente quando se fala em assentamentos/assentados, ela volta a enfatizar que: “O município não tem uma educação separada, todos têm o mesmo projeto, tanto cidade como rural”.

O crescimento proporcionado pela auto-construção da sua identidade será gerador de um novo momento, que é o de ver-se transformado em sujeito de sua história, em ator de transformações sociais. O aluno, não enxergando as coisas que até então via sob a ótica dos outros (livros didáticos e/ou professores), passa a compreender isso e sua atuação ganha uma nova imagem, adquire um novo sentido, pois as decisões que são tomadas decorrem de sua co-participação, de sua reflexão e decisão.

O aluno partícipe dessa fase decisória não é mais um copador das palavras do autor do livro que estudou e/ou da fala do professor. É um agente que contribuiu para a escolha do que será ensinado e dos métodos didáticos através dos quais se desenvolverá o processo de ensino-aprendizagem.

A atividade dos professores não visa agora à maximização da capacidade dos educandos em assimilar conteúdos, mas a transformação destes em sujeitos capazes de transformar a sociedade e interferir no direcionamento dos rumos da história. A didática renovada não vê os educandos como os cobaias de Skinner, o psicólogo norte-americano que propôs uma *sociedade planejada*, mas como uma plêiade de sujeitos capazes de refletir criticamente e de transformar a sociedade e o mundo segundo o interesse da maioria.

Urge auscultar as massas, indagar de suas reivindicações, investigar reais necessidades e aspirações, chegando a um denominador comum. “... enquanto

pais, a gente é chamado na reunião da escola quando tem que entregar o boletim, quando o filho faz alguma coisa na escola que não deveria fazer [...]”. (Assentada/Mãe A).

A didática escolar, assim descrita, requer o abandono, por completo, de atitudes e de meios de ensino nos quais predominam o arbítrio da elite responsável pela política de educação pública. Isso certamente só virá a ocorrer quando todos os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tiverem voz ativa e puderem opinar, decidir, planejar, avaliar e reformular, quando necessário, a prática educativa.

Em relação à *avaliação* realizada com a perspectiva de superar problemas e atingir os objetivos com maior qualidade, algumas características são relevantes: “todas as atividades realizadas na escola devem ser avaliadas [...]. A avaliação deve ser um processo coletivo e democrático [...]. A avaliação deve ser sistemática e planejada [...]”. (CALDART, 1995, p. 10).

Através das entrevistas e do diálogo informal, percebe-se uma concepção restrita do sistema de avaliação. Uma nuvem nebulosa envolve as questões básicas sobre o que avaliar, para que avaliar e a relação disso com o ensino-aprendizagem. Há uma preocupação flagrante com o resultado formal. Trata-se de um sistema atributivo de valores cuja preocupação é medir um pseudo-acúmulo de conhecimentos.

A avaliação é vista como uma etapa do processo ensino-aprendizagem em que o professor tem que dar um número e fechar o bimestre/trimestre, para quando chegar ao final do ano a ficha do aluno estar com todos seus dados preenchidos e prontos com a questão administrativa. Conversando com a Direção sobre como os alunos eram avaliados, ela comentou que “[...] a avaliação é trimestral, com testes, trabalhos, no mínimo terá que ser dois, sempre eles fazem mais. Não pode ser só um trabalho.” (Diretor B).

Continuando a bate-papo com o Diretor, perguntou-se como eram feitas as provas, ele respondeu que eram de “completar, de marcar, responder”. Ainda sobre a avaliação, questionou-se se as questões de responder são feitas para o aluno expressar o seu pensamento ou são escolhidas dos questionários que o aluno se prepara para depois responder. A resposta foi: “Sim, o aluno responde pelo questionário e também pelo que o professor passou em aula. Na maioria das vezes, o questionário já tem tudo que foi trabalhado em aula. É o exercício que o aluno faz

dos pontos passados em classe e depois estuda em casa.” Então foi questionado se todos os alunos passam de ano. A resposta foi: “Sim, tem que passar.”

A avaliação, com a finalidade única de ver o índice de aprovação da escola, demonstrando um bom método de ensino sem observar o que o aluno assimilou para a sua formação e também não encaminhar uma reflexão-ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, é fortemente discriminatória e alienante. (HOFFMAN, 1993; VASCONCELLOS, 2006). As referências de Ogiba (1995) ajudam a situar a violência e o autoritarismo da concepção.

Sob a falsa aparência da “neutralidade” e “objetividade” é conferida à avaliação na teoria e na prática, o poder de “gerenciar”, “administrar” e “controlar” o conhecimento escolar. Na exata medida em que determina O QUE DEVE FAZER o aluno, APENAS O QUE DEVE SABER e, ainda a FORMA através da qual deve mostrar que SABE O QUE DEVE SABER, a avaliação educacional dissimula e camufla o controle do conhecimento; dissimulando e camuflando a hierarquização social dos indivíduos. (OGIBA, 1995, p. 19-23).

Prosseguindo o assunto da avaliação, foi inquirido se os alunos apresentavam alguma dificuldade com relação ao conteúdo apresentado. Ponderou-se o seguinte: “Mais ou menos, alguns têm mais, outros menos. Algumas dificuldades às vezes são de casa”. Indagou-se se isso não estaria relacionado aos conteúdos, se o projeto político-pedagógico da escola tem como objetivo adequar os conteúdos que, na maioria das vezes, são urbanos à realidade do assentamento onde vivem as crianças. Disse o Diretor,

o nosso conteúdo é o que vem da Secretaria da Educação, que vem do MEC. Nós não trabalhamos relacionados ao MST. Até porque temos professores que não são daqui e nem do rural, vêm da cidade para cá. Temos uma professora de Pelotas. Eles não conhecem nada da realidade do MST.

A compreensão da importância que os níveis mentais têm para o desenvolvimento do raciocínio lógico na compreensão e formulação do conhecimento no aluno explica os limites individuais. O desconhecimento de outras áreas relacionadas à questão da aprendizagem, como a psicogenética, pode

contribuir com as desigualdades sociais, fortalecendo a idéia de que aquele que não sabe é responsável único pelo fracasso pessoal como na maioria das vezes escuta-se comentar que *o aluno não sabe, porque é desinteressado, porque tem dificuldade em aprender.*

Mas será que o aluno fracassa por exclusiva culpa dele? Os estudos teóricos e pesquisas práticas sobre a Educação Popular têm demonstrado que a causa que mais contribui para o fracasso escolar é a incoerência dos currículos com a realidade dos alunos, a maneira como é realizado o sistema de avaliação, o que conduz à evasão e à repetência constante. Por isso, avaliação não pode ser um processo estático, deve ser contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva.

Novamente a confusão metodológica cobra seu preço. Se o conhecimento é construído, a avaliação pode acompanhar o desenvolvimento qualitativo da capacitação cognitiva do aluno. O sistema de reduzir a avaliação a questões aleatórias, por isso mesmo, contribui muito pouco para acompanhar o crescimento intelectual do aluno. A cobrança quantitativa, portanto, deve dar lugar a um acompanhamento sistemático e ao mesmo tempo desmistificado do fato concreto do aprender. Quanto mais politizadas e compartilhadas forem as ações avaliativas, melhor para o professor, mas melhor ainda para comunidade e para os alunos.

Dentre os princípios na elaboração de uma proposta pedagógica da escola de assentamento está a *escola como centro de desenvolvimento cultural*

Não só dos alunos, como do conjunto da comunidade. O direito à cultura está junto com o direito à educação. Esta é também um processo de intercâmbio e de produção cultural. A escola precisa se tornar um espaço privilegiado: resgate e cultivo das manifestações culturais dos grupos sociais envolvidos com a comunidade; acesso às diversas expressões culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, e que ajudem no desenvolvimento integral das pessoas; criação cultural na perspectiva dos novos valores que vão sendo construídos no dia-a-dia da luta popular e de suas experiências sociais alternativas. (CALDART, 1995, p. 10).

Aqui estão presentes a concepção de cultura das autoridades educacionais e dos assentados e os atritos gerados pela diversidade cultural. As falas dos assentados durante as visitas demonstram que o sentido do trabalho com

a cultura é o relato dos acontecimentos históricos, trabalho em festas históricas e outros eventos. Um assentado e professor comenta:

Não se tem clareza sobre o porquê de comemorar as datas cívicas e o significado histórico que aquela data teve ou tem para o grupo. Não se busca as relações econômicas, sociais e políticas, que constituíram aqueles fatos, de modo que se criem referências históricas, que possibilitem, através da comparação entre o passado e o presente, a percepção dos processos sociais e suas peculiaridades próprias.

Mas não fica claro como é feito esse trabalho. Percebe-se que os mesmos têm medo de falar sobre o que se relaciona com o que é demandado pelo poder público municipal, ou seja, prefeito e secretária de educação. Inquiridos sobre por que demonstravam tanto receio em falar sobre as ordens do poder público municipal, alguns assentados responderam: “Muitos de nós têm uma relação direta com o prefeito. O prefeito tem eles na mão por causa do voto.”

O trabalho cultural, nas escolas que recebem alunos dos assentamentos, fica prejudicado, porque a maioria das pessoas envolvidas com essa realidade não conhece suficientemente os processos e muito menos o significado histórico das lutas pela ocupação da terra, da história dos movimentos pela reforma agrária e dos assentamentos do MST.

Esse dado se confirma quando os próprios assentados entrevistados não concordam com o comportamento de uma assentada e professora, que, segundo eles,

estudou no ITERRA, Veranópolis, concluiu seus estudos de segundo grau, o Magistério dentro da linha do MST, inclusive custeado pelo movimento e os assentados que ficaram dando força na sua ausência com relação ao trabalho de lavoura e, hoje, ela não defende as práticas que ela viu lá no ITERRA. Não se junta a eles para dialogar sobre a educação que está sendo feita, que ela sabe que não é a que nós esperamos. Ela se fechou com a administração da prefeitura e faz tudo o que eles mandam.

Também, muito embora o MST tenha uma proposta educacional alternativa para a educação, na base, enfrenta problemas de aplicabilidade, por exemplo, os professores dos assentamentos são capacitados junto aos centros de

treinamento do movimento, mas enfrentam grandes dificuldades quando tentam aplicar seus conhecimentos na prática. Na maioria das vezes, os professores são obrigados a recorrer a uma estrutura que já existe, a da escola oficial.

Quando se dialogou com a professora assentada que o grupo acha que deveria ser mais contundente com a política educacional que o MST está colocando em prática, ela esclareceu que:

No início tive resistência com o modelo de ensino que tinha visto, a gente não consegue colocar nada em prática, aqui tudo é diferente, a gente tem que acatar o que eles dizem, senão não se é chamado pelo concurso. Não se pode falar muito sobre o movimento. Com o outro professor que é assentado, nós até conversamos, mas com outros colegas fica difícil, porque não são do assentamento e nem conhecem a nossa vida.

Sondando os entrevistados sobre a proposta do MST para a Educação, pronunciaram-se da seguinte maneira: “Não conhecemos, não tivemos oportunidade de ler o projeto que o MST tem para educação.”

A falta desse conhecimento proporciona um ensino enviesado. Organiza-se o ensino a partir dos valores e da visão colocados pela mídia, repleta de rótulos e clichês ora românticos, ora carregados de rancor anti-esquerdista. A diversidade cultural é tomada como complicação e não enriquecimento. Os assentados confirmam a diferença de posição em relação à oficial:

[...] se tem projetos dentro do movimento de escolas que estão formando pessoas pelo movimento como é o caso de Veranópolis integrando as disciplinas, para vir fazer trabalhos dentro dos assentamentos... assim digamos, mais recursos humanos para que a gente possa fazer um trabalho voltado dentro da realidade, que é a proposta do movimento, mas não se consegue. (Assentado/Pai/Professor C).

Diante da complexidade sobre a questão da cultura, Freire (1987) faz referência à *cultura do silêncio* e argumenta que ela,

gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha

vigente a infra-estrutura que a cria, mas continua condicionando-os por longo tempo, ainda quando sua infra-estrutura tenha sido modificada. (FREIRE, 1987, p. 33).

Corroborando com o pensamento de Freire (1987), percebe-se que os assentados não se sentem envolvidos com a importância da educação na formação pessoal e nem o que representa para uma sociedade o movimento social na luta pelos direitos sociais. Observando a dinâmica da escola, percebe-se que a mesma não traz elementos que estimulem os filhos e os assentados a lutar pelas suas origens. Começando pelos que são estimulados pelos livros didáticos; a formação acadêmica dos professores mantém um diálogo urbano, além da não participação dos assentados e pais na organização da estrutura administrativa e pedagógica da escola.

A questão da cultura ser apontada como um dos princípios fundamentais na elaboração da proposta pedagógica da escola tem a finalidade de ressaltar o significado dela no processo de desalienação, principalmente no caso dos camponeses. Estes buscam a reconstrução de sua identidade, diferente daquela que jogaram fora da sua história, forçando-os a adquirir outra cultura, a da “cidade”. É o momento de recolocar-lhes o papel de sujeitos históricos a partir das suas origens. Por isso, Freire (1987) alerta para o sentido da ação cultural na realização da reforma agrária, expressando que

[...] a forma de ação vertical, paternalista, em lugar de estimular a tomada de decisão dos camponeses, reativando a “cultura do silêncio” e mantendo os camponeses no estado de dependência, não contribuem em nada para a superação de sua percepção fatalista em face das situações limites; [...] superação desta percepção fatalista por outra, crítica, capaz de divisar mais além destas situações, o que chamamos de “inédito viável”. (1987, p. 34).

A própria reforma agrária exige um trabalho constante dos seus camponeses em torno dos seus objetivos de mudança, com isto fazendo um trabalho constante de avaliação sobre ação desenvolvida, para que não haja qualquer postura ingênua que resulte em fazeres ingênuos que possam conduzir a erros e a equívocos funestos.

Um desses equívocos, por exemplo, pode ser o de reduzir a ação transformadora a um ato mecânico, através do qual a estrutura do latifúndio cederia seu lugar à do *asentamiento*, como quando alguém, mecanicamente, substitui uma cadeira por outra, ou a desloca de um lugar a outro. (FREIRE, 1987, p. 31).

Investigando a participação do corpo docente nas atividades proporcionadas, como data da conquista do assentamento, reuniões para informes do MST e assuntos da coordenação, argumentaram que: “Muito pouco, é difícil os professores estarem juntos, porque alguns não são daqui, do município, vem de outros lugares e no final de semana vão para casa.”

As manifestações culturais, enfim, são as mediações que corporificam o ser histórico das pessoas. A busca por uma escola sintonizada com a diversidade cultural dos alunos precisa, antes de tudo, aprender a ver essas diferenças e formas próprias de ser. Isso é tarefa pesada para todos e uma relação de mão dupla entre a população residente tradicional e os novos habitantes que chegam; entre os alunos e sua diversidade e os funcionários, professores e autoridades escolares das localidades.

Paralelamente à questão cultural, a *escola deve ser centro de educação e vivência ecológica*.

A luta social tem de vir junto com a justiça ecológica – é a relação que todos os seres vivos têm entre eles e a relação que todos os seres vivos têm com seu meio não-vivo. [...] é a ciência das relações [...]. A essência da Ecologia é o jogo das relações. (FUNDEP, 1994, p. 36).

Dialogando com o Diretor B sobre de que forma a escola contribuía na formação dos jovens a fim de que eles dessem continuidade ao trabalho que já vinha sendo exercido pelo pai, colaborando com a permanência do filho no campo, ele comentou que:

Os alunos têm a disciplina de Técnicas Agrícolas, mas no momento em que se foi até o local onde deveria ser uma horta, esta, durante o ano de 2008, não foi desenvolvida, porque não tinham todos os equipamentos adequados

para a horta, vieram outros projetos em que tiveram que se envolverem, dessa forma a disciplina foi desenvolvida no nível teórico.

Se a escola não possui um espaço para desenvolver técnicas de plantio e cuidados com a terra, conseqüentemente, não tem um projeto pedagógico que englobe o ecológico com o meio sustentado, para que venha a auxiliar as famílias do campo a tratar a terra com uma visão de preservação e não de esgotamento.

A escola, através dos seus currículos e, conseqüentemente, conteúdos, deve procurar demonstrar a necessidade da integridade do meio ambiente com o desenvolvimento da vida humana. Não deve valorizar a terra só pelo o que ela produz, pelo lucro, mas também, pelo papel que ela tem na vida dos seres animais e vegetais. Contudo, esse aspecto não ficou claro na maior parte das entrevistas e observações no que diz respeito a conteúdos curriculares. É preciso estudar o meio ambiente, portanto, numa perspectiva de uma relação “*consciência-mundo*” (FREIRE, 1979, p. 27).

Nesse contexto, precisa-se de *revelações pedagógicas intencionais à evolução do caráter e ao desenvolvimento individual de cada aluno*. De certo modo esse princípio já aparece diluído nos anteriores, sempre que se enfatizou o desenvolvimento de novos valores e novos comportamentos. A ênfase como princípio específico se justifica pela importância que ele assume neste ambiente de caos ético em que se vive hoje nas sociedades capitalistas ditas modernas (ou pós-modernas, para usar uma expressão da moda!).

As entrevistas demonstraram por parte dos assentados que não há participação nenhuma deles enquanto pais e muito menos dos filhos como alunos. Eles argumentam que os filhos participam

na aula, debatendo assunto da matéria, mas participar de decisões na escola não. Eles recebem o que vai ser feito na escola pelo diretor, pela professora o que vem da secretaria de educação. Eles dão opinião em cima do que já vem lá da prefeitura.

A escola pode trazer para si parte da responsabilidade de educação do caráter e o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Há necessidade de desenvolver

com os alunos uma reflexão em que eles se sintam parte integrante e, por conseguinte, co-responsáveis pelos encaminhamentos de sua gente, de seu grupo, de sua classe social. É preciso que os adolescentes e os jovens aprendam a sustentar posição de conjunto, e não fiquem correndo atrás das miragens e de vantagens imediatas, traindo aqueles que lhes são solidários.

Para que isso ocorra a escola precisa *criar coletivos pedagógicos* – a fim de buscar um padrão metodológico que se idealize com as especificidades da escola rural. Esta requer, de forma direta, a discussão das competências de alunos e professores e o trabalho integrado entre uns e outros e no conjunto das escolas. Makarenko, nesse sentido, é bem radical, pois diz que “nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob a sua responsabilidade. Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo”. (1995, p. 12).

As entrevistas apontaram que não existem de forma sistemática reuniões pedagógicas para discutir como estão observando o aproveitamento do aluno, por exemplo, avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido, a fim de detectar o que precisa ser feito para atender às necessidades da comunidade. Um professor disse:

as reuniões são mais para avisos, tratar de assuntos que vêm prontos da secretaria de educação, preenchimento de algum papel, alguma mudança que vai ocorrer na escola, assunto sobre o livro didático, algum projeto que o município quer implementar, fechamento do bimestre, reuniões do conselho de classe, atividades por ocasião de datas comemorativas.

Alcançar o padrão metodológico idealizado para as escolas do campo requer de forma direta a discussão das competências de alunos e professores e o trabalho integrado entre uns e outros no conjunto das escolas. Como afirma Muramoto (1989, p. 37), “trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo.”

Em conversas informais com professores, que são assentados e pais, comentou-se que:

Não são realizadas reuniões pedagógicas com o objetivo de recuperar aquilo que não se pôde detectar em sala de aula e que possa num segundo momento encontrar outras alternativas de trabalho. Não se trata de ver se o aluno está ou não acompanhando os estudos nesta ou naquela disciplina, o que importa é que tem que ser feito como eles querem. O que vem da secretaria de educação. Quando tem reunião pedagógica não é para discutir os nossos problemas, é para debater o que vem direcionado por eles. O próprio diretor não tem essa capacidade de ver o que nos interessa ou não. Ele é do lado deles, foi escolhido por eles (prefeito e secretária de educação). Ele é assentado, mas não trabalha com a lógica do MST. Está freqüentando uma faculdade, dessas a distância, que traz um ensino completamente diferente do que deveria ser trabalhado aqui para nossa realidade.

As reuniões pedagógicas proporcionam o exercício do coletivo entre os professores. Essa mediação é fundamental, pois permite ir além do imediatismo, do aparente, das explicações preconceituosas e estereotipadas, para fazer crescer novas mentalidades e a consciência do possível no real. (ANDRÉ, 1990). Além disso, ela encaminha o encadeamento dos conteúdos entre as disciplinas e as metodologias de trabalho, procurando dessa forma urdir e solidificar um projeto interdisciplinar, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do educando. Não existem conhecimentos independentes, estanques, mas sim um entrelaçamento entre as diversas áreas do saber. Elas também são necessárias ao rompimento das decisões prontas e impostas de cima para baixo a fim de facilitar a construção do conhecimento a partir das experiências que cada um adquiriu de sua vivência e reflexão filosófica.

Por isso é prudente que se realize nas escolas um cronograma de encontros, de reuniões, para que professores e coordenadores possam analisar conjuntamente o seu fazer pedagógico. Muramoto (1989, p. 37) comenta que “professores que vivem situações de trabalho partilhadoras, co-responsabilizadoras, favorecedoras da visão de totalidade, de real participação, tendem a organizar o trabalho em sala de aula, como alunos, em moldes análogos.”

Enfatizando esse pensamento, faz-se necessário que o aluno tenha *estimulo à auto-organização*. Significa que as crianças e os jovens tenham um espaço livre para se encontrarem, discutirem e tomarem decisões sobre sua participação no coletivo maior da escola. Devem ter o apoio ou a assessoria dos adultos, mas não a sua tutela.

Quando foi perguntado para alguns alunos filhos dos assentados como eles participavam das decisões da escola, os mesmos responderam: “[...] não, não, o aluno não participa das decisões da escola. Ele participa dentro da sala de aula respondendo a matéria, o que a professora pergunta sobre o ponto que eles estão estudando.”

A escola precisa estruturar-se de maneira aberta, dinâmica, democrática, estimulando os alunos a se manifestarem das mais diferentes formas. Valorizar e oferecer subsídios para o enriquecimento das diversas manifestações de produções dos alunos, de modo a contribuir para que eles se reconheçam como produtores de culturas, como seres capazes de criar, modificar, influir nas transformações sociais.

Ao mesmo tempo, a escola deve favorecer as atividades autônomas dos alunos e sua participação, sempre que possível, em instâncias diversas da gestão escolar. Naquelas em que haja amparo legal para a participação do discente nos Conselhos de escola, por exemplo, torna-se de fundamental importância, antes de qualquer coisa, dar ciência aos alunos acerca desse direito e, em seguida, estimulá-los a participar.

Após ter observado e entrevistado os assentados, alguns professores e percebido a pedagogia do assentamento, buscou-se conhecer como se dava a política educacional do município executada pela secretaria de educação.

O diálogo com a Secretária de educação deixou claro que a PE tem como prática uma política compensatória, assistencialista, porque em primeiro lugar a atenção está voltada a uma educação que desde a década de 1930 vem sendo debatida por Anísio Teixeira e outros estudiosos, como Paulo Freire. Eles dizem que o povo precisa de uma educação participativa, construída a partir do lugar onde emergiram os alunos, para que esta tenha significado para a vida. Pelo contrário, o que se observa é uma escola com uma PE comprometida com o mundo do trabalho capital, preocupada com a quantidade de conteúdo a ser oferecido, carga horária, tempo do aluno na escola, e não com a história e a cultura.

Em se tratando de uma escola em assentamento, percebe-se que as autoridades do município desconhecem totalmente as origens do assentamento. Não conhecem a luta pela terra e educação empreendida pelo movimento dos trabalhadores sem-terra desde 1987. Não valorizam a proposta pedagógica que emergiu no dia-a-dia dos acampamentos e assentamentos, porque a escola construiu o seu projeto político-pedagógico sem a participação dos assentados.

Nessas condições o seu trabalho pedagógico, por mais que se esforcem não atenderá à história de vida dos assentados. Não haverá uma relação entre o conteúdo formal de ensino e as atividades agropecuárias que os assentados trazem da sua formação familiar, da relação com a terra, porque a maioria são filhos de antigos agricultores expropriados pelo capital.

A proposta pedagógica de uma escola para atender às crianças dos assentamentos precisa ter um novo redimensionamento. A diferenciação não se traduz em discurso vazio, pelo contrário, a história da educação brasileira demonstra as lutas dos movimentos sociais que vêm sendo encaminhadas desde 1850 por uma nova perspectiva de desenvolvimento sócio-econômico e político a partir das emergências. Mais especificamente na educação tem-se, desde 1930, movimentos educacionais com Anísio Teixeira e, posteriormente, Paulo Freire, que em seus estudos demonstram o compromisso de uma educação que forme pessoas que se tornem sujeitos do seu cotidiano e não de acordos e pacotes econômicos e educacionais como os USAID, BIRD e BID.

Pode-se dizer que a política educacional em Pedras Altas, um município com formação nova, pois se emancipou em 1996, carrega efeitos de uma pedagogia tradicional liberal, adequada a uma estrutura capitalista, porque não leva em conta as origens de uma classe que traz no seu bojo experiências que poderiam encaminhar o município ao desenvolvimento em contraposição ao crescimento estatístico. Também porque não percebendo que a sociedade está em movimento não se esforçam em considerar os princípios filosóficos e pedagógicos empreendidos por um movimento social, como o MST. Preferem continuar atendendo à lógica capitalista das Leis de Diretrizes e Base elaboradas desde 1946. Dessa forma o que vem de outras instituições que tenham uma visão mais socialista não é levado em consideração. Isso se confirma com a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sendo elas diretrizes e não uma Lei, o Estado e os municípios, de acordo com a sua intenção ideológica, não a consideram, porque não se sentem obrigados a cumpri-la, pois não tem o mesmo peso de uma Lei.

Os municípios e o Estado se vêm em dia com suas obrigações se estiverem cumprindo com os critérios da Lei. Não se arriscam a ultrapassar os limites das fronteiras do capital e lançar-se ao desafio de uma nova pedagogia, aquela comprometida com a diminuição das desigualdades sociais.

Portanto, Pedras Altas não possui uma PE para o campo, adota uma única educação para o rural e a urbano. Dessa forma não percebe a diferenciação na prática de uma educação do campo e urbana para que ocorra o desenvolvimento sócio-econômico e político sem acentuar a diferenciação entre as classes. Consolida-se uma política social assistencialista e não emancipatória, porque não se possui uma política de educação construída com a participação popular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um processo educativo no âmbito de instituições externas à escola implica um pressuposto básico: a educação não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos que compõem o processo pedagógico.

Não se tem a pretensão de dar respostas definitivas para as questões norteadoras deste trabalho, mas de suscitar reflexão sobre a política educacional desenvolvida pelo município de Pedras Altas com relação à proposta pedagógica trabalhada em uma escola de assentamento da reforma agrária.

Buscando compreender se há uma PE no município de Pedras Altas para as escolas do campo, as entrevistas e os estudos de Xavier (1994) demonstram que desenvolvem uma PE tecnocrática¹⁰.

Após um estudo sobre as anotações das observações e das entrevistas, considera-se que a organização do sistema de ensino do município e a estrutura escolar baseiam-se numa pedagogia liberal. A educação brasileira, há mais de cinquenta anos, vem sendo marcada pelas tendências liberais, em alguns momentos, apresenta-se conservadora e, em outros, renovada. Sustenta também a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. A atuação da escola é de alimentar a intelectualidade e a moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. A aprendizagem consiste em repassar os conhecimentos, sem levar em conta as características próprias de cada idade. Dessa forma, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de

¹⁰ “[...] política educacional formulada de cima para baixo [...]. A ideologia da competência dos tecnocratas justifica a falta de participação daqueles que trabalham no processo pedagógico escolar.” (XAVIER, 1994, p. 21-22).

classes, através do desenvolvimento da cultura individual. Nesse contexto, a estrutura escolar está de acordo com o modelo de ensino que o mundo capital exige.

Ao compreender a construção do projeto político-pedagógico, percebeu-se que se assemelha à tendência pedagógica liberal tradicional, porque a construção do mesmo não ocorreu através de um planejamento participativo. (LIBÂNEO, 1985). Não houve um debate teórico acerca da prática dos membros integrantes da escola (equipe diretiva e professores) e possíveis contribuições na formulação de novas propostas pedagógicas através do assentamento.

No planejamento participativo, todos os cidadãos devem participar na tomada coletiva e co-responsável de decisões sobre os objetivos políticos, pedagógicos e administrativos que se pretende atingir a curto, médio e longo prazo; devem decidir, coletivamente, sobre o conjunto de ações e atividades necessárias para alcançar os fins almejados e sobre os mecanismos de controle da execução. (VASCONCELLOS, 2006).

A organização curricular através dos conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno de assentamento. As matérias de estudo que visam a preparar o aluno para a vida são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual às vezes são taxados como um conhecimento enciclopédico. Além disso, desconhece-se o conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional da escola do campo às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/2002.

Como a escola apresenta uma estrutura fechada em que as decisões são tomadas pela secretaria de educação e quando chegam à escola é para a equipe administrativa tomar ciência e colocar em prática, não há participação dos pais assentados, professores, alunos e funcionários na gestão escolar. Dessa forma, não existe uma relação entre aqueles que coordenam a educação do município com a comunidade escolar, e, sim, uma transferência da aprendizagem. Os programas de ensino baseiam-se numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, tornando a educação receptiva e mecânica.

O desafio fundamental do poder público municipal de Pedras Altas é repensar a política social implementada, principalmente a educação. Fazendo um

cruzamento entre o referencial teórico e a prática do município, percebe-se que o mesmo desenvolve uma política compensatória, porque a estrutura capitalista não proporciona oportunidades iguais a todos. A maneira encontrada para compensar as falhas do sistema na educação é resolvendo os problemas apresentados de outras formas, como o caso de as escolas rurais e urbanas serem de tempo integral.

De acordo com o que já foi apresentado sobre tempo integral e educação integral no interior deste estudo, entende-se que essa prática dissimula os princípios do MST. O fato de os filhos ficarem todo o dia na escola desresponsabiliza os pais de certas obrigações imediatas, como a formação dos filhos, a continuação das lutas por melhorias da qualidade de vida, recursos para plantar e comercializar, construir estradas, meio de transporte e outras necessidades, através das políticas agrícolas. Eles também não precisam se preocupar com comida, remédio, médico, dentista, pois a escola oferece tudo, é um atendimento simples, mas já distorce o sentido da realidade em si.

Outro dado importante é o deslocamento do aluno que é assentado da continuidade ao trabalho agropecuário. Ele provavelmente não vai dar seqüência ao trabalho dos pais na agricultura, lavoura, já que não tem um acompanhamento diário do que os pais realizam. É fundamental que os jovens adquiram o conhecimento da família enquanto criança, quando estão formalizando alguns princípios de identidade com o que está no seu entorno. Essa preocupação é bastante forte entre os assentados, já que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola não tem como objetivo fundamental do seu projeto ser uma escola do campo, também porque não possui uma orientação prática de agricultura, cuidados com animais. No ano de 2008, durante as visitas realizadas ao assentamento e à escola não se percebeu um espaço que demarcasse práticas com a agricultura e a pecuária, como, por exemplo, plantações de hortaliças, pomar, criação de animais e experiências com culturas que exigem outros cuidados técnicos, como arroz, soja e outras organizadas e mantidas pelos alunos. Se as crianças e os jovens não são estimulados pelos saberes do campo, de que forma eles vão valorizar o trabalho do campo como parte do resultado total da economia do município, estado e nação?

O poder público municipal e a secretaria de educação de Pedras Altas precisam criar uma nova *política educacional*. O conhecimento nesse campo é resultante dos graves problemas que continuam a cercar a educação como prática e inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação para

equacioná-la. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Brizola procura *adaptar* a proposta pedagógica da LDB/96 às questões que são do campo, em vez de *adequar* o que vem sendo proposto pelos direcionamentos que emergem dos movimentos sociais e que culminaram na homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002 pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação.

A entrada de centenas de pessoas numa determinada localidade constitui, evidentemente, uma alteração mais ou menos profunda nas relações anteriormente existentes. Não há como, partindo-se de uma concepção que trabalhe a aprendizagem como apreensão da realidade, querer escamotear ou não aprender as novas circunstâncias e a nova dinâmica social que se estabelece. Essa é a intencionalidade básica que pode qualificar a escola como uma das instituições chaves para a construção de novas relações.

O estudo da educação, na qualidade de uma política pública, necessariamente implica o enfrentamento dessa tensão, quando se tem um comprometimento político com a luta pela construção de alternativas sociais significativas, que resultem na emancipação e felicidade humana.

Para finalizar, vale lembrar Freire (1979) quando diz que a conscientização no sentido de mudança gera o utópico, mas para ele não é impossível, porque o ato de sonhar faz com que se lute pelo impossível, naquele momento. Ao se despojar para encontrá-lo, exercita-se o processo de ir e vir, apontando denúncias que qualificam a ação dos seres humanos, tornando a sociedade mais humanizante.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Sociedade e reforma agrária no Brasil. In: **Universidade e sociedade**. São Paulo, USP, ano V, n. 9: p. 7-12, out. 1995.
- ANDRADE, Márcia Regina de O. O MST e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do movimento. In: STÉDILE, João P. (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. São Paulo: Vozes, 1997.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **A avaliação da escola e a avaliação na escola**. Caderno de Pesquisa, n. 74. São Paulo: Faculdade de Educação. Agosto, 1990.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2).
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. São Paulo: Vozes, 2000.
- _____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à ciência política**. Porto Alegre: Globo, 1979.
- BEHRING, Elaine R. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli S. **Um projeto popular para o Brasil**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 3).
- BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BORGIANI, E.; MONTAÑO, C. (Org.). **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMACENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola do campo no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Escola pública popular**: uma proposta para o meio rural. Porto Alegre: Encontro Estadual de Educação do CPERGS, 1995. Mimeografado.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. O MST e a educação. In: STÉDILE, J. Pedro (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. A escola do campo em movimento. In: **Por uma Educação Básica do Campo**, n. 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000a.

_____. **Pedagogia do movimento sem-terra**: escola é mais do que escola. São Paulo: Vozes, 2000b.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **A educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli S., SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GÖRGEN, Sérgio; STÉDILE, João Pedro (Org.). **Assentamentos**: a resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. **Educação, economia e estado-base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.

CAVALIERI, Ana Maria. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese de Doutorado. FE/UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. In: **Revista educação & sociedade**. Campinas, n. 81, dezembro/2002.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

COELHO, Lígia M. C. da C.; CAVALIERE, Ana M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. São Paulo: Vozes, 2002.

COLTRO, Renata. **Filosofia educacional do MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/bibliotec/textos.htm>> Acesso em: 21 de junho de 2007.

CUNHA, M. Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1991.

DAMASCENO, Maria N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jaques; DAMACENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola do campo no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

DEITOS, R. A. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel: UNIOESTE, 2001.

_____. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços.** São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Solidariedade como efeito de poder.** São Paulo: Cortez, 2002.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1, 3 de Abril de 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FALCÃO FILHO, José Leão. Administração escolar, poder e liderança. **Revista AMAE Educando.** Belo Horizonte, 1988.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Bernardo M. **MST: formação e territorialização.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Gênese e desenvolvimento do MST.** São Paulo: MST, 1998.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: **A educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FIORI, José Luis. **O vôo da coruja: uma leitura não-liberal da crise do Estado desenvolvimentista.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1995.

_____. **Os modelos falsos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 1992.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Madalena et al. **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **A práxis educativa em Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Texto de 1968, Montevideu).

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDEP. **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade**: diálogos com Paulo Freire e professores em formação. Pelotas, RS: Seiva, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALO, José E. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Ed. Plano, 2001.

GROSSI, Esther P.; BORDIN, J. Só ensina quem aprende. In: **Paixão de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e educação integral**. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KIELING, Fernando J. **Expansão da agropecuária sul rio-grandense (1950-1980)**. 1995. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **A educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Qualitymark; DUNYA, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e política educacional. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LISBOA, Apolo Heringer. Tópicos de uma abordagem crítica da proposta de reforma agrária. In: **Universidade e sociedade**. São Paulo, ano V, n. 9: p. 4-6, out. 1995.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil imperial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAKARENKO, Anton. Problemas da Educação Escolar Soviética. Lisboa. Seara Nova, 1978. In: **Texto escrito em preparação ao Encontro Estadual de Educação**. 1995. CPERS-Sindicato.

MARTINS, José de S. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João P. (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. São Paulo: Vozes, 1997.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Difel, 1987. v. 2.

MATTOSO, J. **O Brasil desempregado**. Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Reforma Agrária nos anos 90. In: **Universidade e sociedade**, São Paulo, ano V, n. 9: p. 24-27, out. 1995.

_____. Impactos históricos do uso da propriedade da terra no Brasil. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIGNOT, Ana Cristina. **CIEP**: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? 1988. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUC: Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

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

MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. São Paulo: Caderno de Educação n. 18, 1993.

_____. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre. Caderno de Educação, n. 8, 1996.

MURAMOTO, H. M. S. **Supervisão da escola pública e transformação social**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. São Paulo, 1989.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1992.

OGIBA, Sonia M. M. A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re) construção coletiva. In: VEIGA-NETO (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARO, Vitor. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

Pedras Altas. Disponível em: <<http://wikimapia.org/9697513/pt/Pedras-Altas>> Acesso em: 10 de novembro de 2008.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: **Revista brasileira de educação**. n. 17. Campinas/SP: ANPED e Autores Associados, mai/ago. 2001, p. 20-39.

RIZZOTO, M. L. F. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. 2000. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) Faculdade de Ciência Médias – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

SÁ, Jeanete L. M. de (Org.). **Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Cortez, 1989.

SÁ, Nicanor P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, mai/1986 – 57:20-9.

SANTOS, Wanderley G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. São Paulo: Campus, 1987.

- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1984.
- _____. **Para uma história da educação latino-americana**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- _____. Por uma política educacional. In: **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- _____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Ademir Alves da. **Política social e cooperativas habitacionais**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Eurides B. da Silva (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SILVA, José Gomes da. **Caindo por terra**: crises da reforma agrária na nova república. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- _____. A reforma agrária no Brasil. In: **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- SILVA, José Graziano da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- SILVA, Maria O. S. et al. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.
- STÉDILE, João P. **Questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.
- STÉDILE, João P.; FREI SÉRGIO. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.
- _____. (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. São Paulo: Vozes, 1997.
- _____. A situação da agricultura brasileira e educação do campo. In: **II Conferência estadual por uma educação básica do campo**. Porto Alegre, abril de 2002.
- STRECK, Danilo R. **Educação em nossa América**. Ijuí, RS: Editora da Unijui, 2007.
- TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre. (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- VARGAS, Antonio Dias de. **Estação Pedras Altas**. Porto Alegre: Corag, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006a.
- _____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006b.
- VIANNA, Ilca O de A. **Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. Política social, política econômica y método. In: BORGIANI, E.; MONTAÑO, C. (Org.). **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. v. 1.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1980.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Papyrus, 1990.

_____. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo		
RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares		
PROCESSO N.º:		
PARECER N.º: 36/2001	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 04.12.2001

I – RELATÓRIO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...
(Williams Raymond , 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

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 a 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.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o 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.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse 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 instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe,
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.
(Morte e Vida Severina, João Cabral
de Melo Neto)

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

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os

impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

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.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Terra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal

Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que à terra torna
torna
Pleniposseiros terra-
tenentes de uma vala (bala) comum
Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de im-
produtivo re-
velou-se assim ubérrimo (...)
(Campos,1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

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.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

*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.

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e dêste 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.*

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

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 freqüência 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 primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.*

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, 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.

I...

II...

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;

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos

imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1 Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores (as) rurais*.

2 Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêm, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa nas Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3 Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4 O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

- a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.
- b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.
- c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o

estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.

- d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.
- e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.
- f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.
- g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5 Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...
(Pedro Tierra)

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a frequência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

Art. 28. “Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano... *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite.* No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo.*

Em resumo, há, 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 identidades, 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*.

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria*.

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas ***flexíveis de organização*** escolar para a zona rural, bem como a *adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio* -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro **séries** regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

Objetivos e metas

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao

disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular 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.

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. *Há traços do mundo urbano* que passam a ser incorporados *no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente.* Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

Art. 2º, Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 1º ...

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;

IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO – CEB Nº, DE DEZEMBRO, DE 2001

Institui Diretrizes Operacionais
para a Educação Básica nas
Escolas do Campo.

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 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172/2001 - PNE, e no Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em/...../.....

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. 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. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

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 num 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 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

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.

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.

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

§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.

Art.8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras

exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

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.

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

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 9424/1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15 No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 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.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas às disposições em contrário.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B – ROTEIROS DE ENTREVISTA

COM O(A) SECRETÁRIO(A) DA EDUCAÇÃO

Prof.(a) Secretário(a) de Educação

Município de:

1. A Secretaria de Educação tem uma proposta pedagógica para o Ensino Rural?
2. O(A) Senhor(a) está administrando a Secretaria de Educação há quanto tempo?
3. Como se desenvolve o sistema de Ensino no Município:
 - Quantas Escolas o município tem?
 - Quantas Escolas atendem a Zona Rural?
 - As Escolas atendem a que adiantamentos?
 - As Escolas que atendem a Zona Rural têm um Projeto Pedagógico específico para o campo?
 - Como é construído o Planejamento dos conteúdos a serem dados pelas séries nas Escolas Rurais?
 - Qual a formação acadêmica dos professores que atuam junto às Escolas da Zona Rural?
 - A Secretaria conhece as Diretrizes Operacionais para educação das escolas básicas do campo, instituída em 3 de abril de 2002?
 - Como a Secretaria pretende trabalhar com essas Diretrizes?
 - Na Zona Rural tem Escola Agrícola de Ensino Médio?
4. O(A) Senhor(a) como Secretário(a) de Educação também é professor(a)?
5. Sendo Professor(a) e Secretário(a), como vê:
 - A importância da Educação para o desenvolvimento econômico e social da região?
 - A formação das crianças dos assentamentos e filhos de agricultores?
 - O papel da Escola na formação do homem do campo?
 - O atendimento de Escolas para os assentamentos?
6. A Secretaria tem algum Projeto de Ensino específico para as Escolas que atendem os assentamentos?
7. Quais são as Escolas que atendem os Assentamentos?
8. A Secretaria tem projeto de Novas Escolas para atender aos assentamentos?
9. Qual a distribuição das séries nas Escolas que atendem os assentamentos?
10. A nomeação de professores para trabalharem nas Escolas de assentamentos gera algum problema? Quais?
11. Como a Secretaria vê a questão das Escolas desenvolverem seu trabalho dentro dos assentamentos?
12. Existe algum projeto de escola de Ensino Médio junto aos assentamentos?

ROTEIRO/ENTREVISTA COM DIRETOR (A) DE ESCOLA

1. Qual o nome da Escola?
2. Como se desenvolve as funções de: a) Diretor? b) Professor?
3. Há quanto tempo trabalhas como Diretor(a) na Escola?
4. A estrutura da Escola é feita a partir de que?
5. Como é formada a tua equipe?
6. A Escola tem um Currículo a ser cumprido?
7. Este currículo é construído por quem?
8. A Escola atende que séries?
9. Quantos professores têm?
10. Alunos?
11. Como os pais e os alunos participam da Escola?
12. Como é feito o planejamento da Escola?
13. A comunidade local e do(s) assentamento(s) participa(m) do planejamento da Escola?
14. Como Diretora e Professora, tu percebes que o Ensino desenvolvido na Zona Rural, está de acordo com as necessidades do homem do campo?
15. Ele qualifica o trabalho do homem do campo?
16. Ajuda a fixá-lo na terra e instrui como trabalhar e comercializar o seu produto?
17. Como vês a função da Escola na formação do indivíduo?
18. Como diretora e administradora conheces as Diretrizes Operacionais para educação das escolas básicas do campo, instituída em 3 de abril de 2002?
19. Como a escola pretende trabalhar com essas Diretrizes?
20. A Escola adota livro(s)?
21. A Escola tem Coordenação Pedagógica?
22. Costuma haver reuniões entre Professores e Direção?
23. Qual o objetivo das reuniões?
24. A Escola possui Biblioteca? Secretaria?
25. Como elas estão estruturadas?
26. A Escola serve Merenda Escolar para os alunos?
27. Como é feito o Sistema de Avaliação da Escola?
28. A Escola é que faz Avaliação Final de ano?
29. A Escola tem Conselho Escolar? Círculo de Pais e Mestres? Representante de turma? Como eles são e estão instituídos?
30. A Escola atende alunos que provém de onde?
31. Como vês o trabalho da Escola junto ao assentamento?
32. Tu como Professor(a) e Diretor(a) da Escola, como te sentes trabalhando com alunos assentados?

ROTEIRO/ENTREVISTA COM O(S) PROFESSOR(ES)

1. Qual o teu nome?
2. Qual a tua graduação?
3. Que série(s) atua(s)?
4. Que disciplina(s) trabalha(s)?
5. Quantos alunos têm?
6. Os teus alunos são da comunidade rural ou assentada?
7. Como é construído o planejamento da(s) disciplina(s) que leciona(s)?
8. Os conteúdos trabalhados na tua disciplina obedecem que estrutura?
9. O Ensino desenvolvido pela Escola Rural atende as necessidades do homem do campo?
10. Como é feita a construção da aprendizagem dentro da sala de aula?
11. Qual a importância do Ensino desenvolvido pela Escola para a vida das pessoas?
12. Adotas algum livro?
13. Há quanto tempo trabalhas como professor(a)?
14. Tu já lecionavas na Zona Rural?
15. Como te sentes em trabalhar numa Escola onde freqüentam alunos de assentamento?
16. Na tua opinião, como o Ensino da Escola Rural deveria ser trabalhado?
17. Quanto ao aprendizado, como são os alunos de assentamento?
18. Como é feita a avaliação?
19. Como se dá a participação dos alunos dentro da sala de aula?
20. Conhece as Diretrizes Operacionais para educação básica das escolas do campo, instituída em 3 de abril de 2002?

ROTEIRO/ENTREVISTA PAIS

1. A Escola que estamos vivendo, nos dias de hoje, atende as necessidades do homem do campo?
2. Como trabalhadores da zona rural, ou assentados, o que vocês esperam da Escola?
3. Vocês como pais participam de reuniões na Escola?
4. Os conteúdos trabalhados pelas matérias ajudam a orientar o desenvolvimento das atividades no campo?
5. Os conteúdos das matérias orientam o homem a terem uma atividade profissional no campo? Levam o homem a fixar-se no campo?
6. Como ocorre a Integração entre a Escola e a Comunidade que faz parte da Escola?
7. Os pais participam da elaboração do planejamento que será desenvolvido pela Escola, durante o ano? (conteúdos, avaliação, reuniões e atividades)
8. O Ensino desenvolvido pela Escola serve como meio de qualificar as técnicas de plantio, colheita na lavoura e melhorar a sua prática no dia a dia do campo?
9. Os pais participam do processo de Avaliação de desenvolvimento da Escola?
10. De que forma os pais participam da Avaliação dos seus filhos?
11. Os pais participam na escolha da direção da Escola?
12. Qual a opinião de vocês, a respeito de como deverá ser a Escola do Campo, quanto:
 - As matérias.
 - A avaliação (o sistema de notas).
 - O seu planejamento (como ela se administra).
13. Qual o papel da Escola nos dias de hoje?
14. Moram em que local ou assentamento? De que cidades vieram?
15. Qual a Escola que atende os seus filhos?
16. Que outro assunto gostaria de comentar e que não foi levantado?
17. Conhece as Diretrizes Operacionais para educação básica das escolas do campo, instituída em 03 de abril de 2002?
18. Como pretendes trabalhar com as Diretrizes?

ROTEIRO P/ENTREVISTA ALUNO

1. Qual o teu nome?
2. O nome da Escola
3. Quantos anos têm?
4. Em que série está?
5. Qual o horário que estudas na Escola?
6. Quais são as matérias que estudas?
7. Tu participas no planeamento da Escola?
8. Como tu participas na sala de aula?
9. O conteúdo das matérias trabalha com a realidade do homem do campo?
10. Como é feita a Avaliação?
11. Como pensas que deveria ser a Escola Rural?
12. Os conteúdos desenvolvidos pelas matérias orientam os alunos a trabalharem no campo?
13. Vocês têm representante de turma?
14. Como gostarias que as matérias fossem trabalhadas na Escola?
15. Tu participas ou tens representante no Conselho Escolar da tua Escola?
16. A Escola tem Biblioteca? Como trabalhas na Biblioteca?
17. A escolha da Direção da Escola é feita pela comunidade dos pais, professores, alunos e funcionários?
18. A Escola tem Merenda Escolar? Tu merendas na Escola?
19. Qual a profissão que pretendes ser?
20. O que tens a dizer sobre a luta da Terra?
21. Pretendes trabalhar no campo? Por quê?
22. Tu participas nos serviços da lavoura com teus pais? Qual o teu trabalho?
23. Na tua opinião, como a Escola deveria ser, nos dias de hoje?
24. A Escola em que estudas fica longe do Assentamento? E da tua casa?
25. Como chegas até a Escola para estudar?
26. Qual o trajeto que fazes para chegar até a Escola?
27. Qual o horário que estudas em casa?